



Centro de Competência de Ciências Sociais
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Ano Letivo – 2013/2014

Fátima Teixeira Gonçalves

Relatório de Estágio para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino
do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientador Científico: Doutor José Paulo Gomes Brazão

Funchal, julho de 2014

Dedico este trabalho à minha mãe, pelo seu apoio, paciência compreensão e, acima de tudo pelo seu amor incondicional. Foi sempre o meu porto de abrigo, o melhor exemplo de coragem e dedicação. Obrigada por acreditares em mim, pois se hoje aqui cheguei devo-o a si, minha querida e extremosa mãe.

Agradecimentos

O presente relatório representa o culminar de um percurso, que só foi possível realizar com a colaboração de várias pessoas e instituições a quem expresso o meu sincero agradecimento, nomeadamente:

À Universidade da Madeira, ao Centro de Competências de Ciências Sociais e ao Departamento de Ciências da Educação;

Ao Orientador científico Doutor Paulo Brazão, pelo apoio e indicações que foram essenciais para o sucesso deste processo, desde o estágio à elaboração do relatório;

Aos professores que maior incidência detiveram ao longo da minha aprendizagem académica, permitindo edificar a minha identidade docente de forma crítica e reflexiva, particularmente, a professora Adelaide Ribeiro, a Professora Guida Mendes, a professora Helena Freitas, a professora Liliana Rodrigues e ao Professor Nelson Veríssimo.

À Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar do Galeão, em particular à diretora e toda a equipa pedagógica da instituição com a qual tive o privilégio de trabalhar;

À professora cooperante, Isabel Carvalhinha, pelo acolhimento, apoio, orientação e conselhos prestados ao longo da minha intervenção pedagógica;

Aos alunos do 3.º ano, com quem tive o privilégio de trabalhar, sendo estes os principais responsáveis pela fundamentação da minha intervenção pedagógica e sem os quais tal não seria possível;

À minha família pelo apoio incondicional que demonstraram ao acreditar no meu sucesso, em especial à minha mãe, pois sem ela nunca teria alcançado o meu objetivo;

Ao meu marido, pela ajuda, companheirismo, paciência, carinho e compreensão demonstrados ao longo de todos estes anos;

À minha filha que atribuiu um novo significado à conclusão deste percurso;

Às minhas amigas que sempre me acompanharam desde o início do percurso, Cristina Freitas, Cristina Pinto, Clésia Teixeira, Diana Mendonça e Mónica Gonçalves por todos os momentos vivenciados e, sobretudo, pela amizade, pelas críticas construtivas e pelo companheirismo demonstrado.

Resumo

O presente relatório de estágio traduz o culminar da formação inicial de docentes, sendo realizado para obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este incide sobre a prática pedagógica em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa turma de 3.º ano, constituída por alunos com idades compreendidas entre os sete e os onze anos. O mesmo tem como intuito dar conta da intervenção pedagógica realizada, assente em pressupostos teórico-práticos.

Deste modo, num primeiro momento, apresentar-se-á as considerações teóricas, que incidem sobre a importância da construção da identidade profissional do docente, enfatizando não só a sua formação inicial, mas também a reflexividade, uma estratégia indispensável a uma prática pedagógica de qualidade.

Num segundo momento, fundamenta-se as opções metodológicas privilegiadas durante a prática. De salientar que a intervenção pedagógica se baseou na metodologia de Investigação-Ação, o que permitiu adotar uma atitude reflexiva e investigadora, proporcionando, assim, uma intervenção adequada ao grupo em questão. Segue-se a apresentação da metodologia de intervenção preconizada durante a prática pedagógica, bem como algumas das propostas de atividades implementadas.

Conclui-se que a reflexividade e a pesquisa são determinantes para a aprendizagem profissional docente, daí que a adoção de pedagogias participativas conduz a resultados positivos no desenvolvimento integral dos alunos, traduzindo-se no sucesso das suas aprendizagens.

Palavras-chave: Intervenção Pedagógica, Investigação-Ação, Atitude Reflexiva, Inclusão

Abstract

This report represents the culmination stage of initial teacher's education, being performed for obtaining the degree of Master in Preschool Education and Teaching First Cycle of Basic Education. This focuses on the pedagogical practice in context of first Cycle of Basic Education, in a third grade class, aged between seven and eleven years. Its main purpose is to show the pedagogical intervention performed, based on theoretical and practical assumptions.

Thus, in the first chapter, we will present some theoretical considerations, which focus on the importance of building teacher's professional identity, emphasizing not only their initial training, but also reflexivity, which is an essential strategy to a quality pedagogical practice.

Secondly, we underlie the methodological options privileged during practice. Stress that the pedagogical intervention was based on the Action Research methodology, which allowed adopting a reflective and researcher attitude, thereby providing an appropriate assistance to the group.

Following is the presentation of the intervention methodology advocated during the pedagogical practice, as well as some of the proposed activities implemented. We can conclude that reflexivity and research are crucial for teacher's professional learning. Therefore, the adoption of participatory pedagogies leads to positive results in students' overall development, resulting in the success of their learning.

Keywords: Pedagogical Intervention, Action Research, Reflective Attitude, Inclusion

Índice

Agradecimentos	I
Resumo	II
Abstract.....	III
Índice	IV
Índice de Tabelas	VI
Índice de Gráficos.....	VI
Índice de Figuras	VII
Lista de Abreviaturas.....	IX
Introdução	1

Capítulo I – Enquadramento teórico 3

Construção da Identidade docente	4
Formação inicial de docentes.....	5
O docente reflexivo.....	7
Teorias da aprendizagem: contributo de alguns teóricos.....	10
Jean Piaget	11
Lev Vygotsky.....	12
Jerome Bruner.....	13
David Ausubel	14

Capítulo II – Metodologia de Investigação 16

Investigação-Ação	17
Técnicas de recolha de dados.....	23
Observação Participante.....	25
Diários de aula	26
Análise de documentos	27
Conversação com outros professores.....	28
Limites de investigação.....	28

Capítulo III - Metodologia da intervenção científica pedagógica 30

Fundamentos que sustentam a prática pedagógica	31
Processo de Intervenção Educativa.....	34
Pedagogia inclusiva	36
Pedagogia de projeto	39
Aprendizagem cooperativa	40
Diferenciação pedagógica.....	42

Capítulo IV – Intervenção Pedagógica em contexto de Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico 45

Espetativas iniciais para o estágio	47
Contextualização do Ambiente Educativo.....	48
O meio envolvente	48
A Instituição.....	49
Projeto Educativo de Escola	51
Organização do espaço	52
Caraterização da turma	54
Problema de Investigação-Ação	58
Intervenção Pedagógica numa sala de 3.º A com vista à inclusão escolar dos alunos.....	60
Intervenção nas Áreas Curriculares	61
Matemática.....	62
Português.....	75
Estudo do Meio	90
Intervenção com os pais e com a comunidade educativa visando a inclusão social e escolar dos alunos	102
Resposta à questão de investigação	104
Reflexão crítica referente à intervenção pedagógica	105
Considerações Finais	108
Referências	110
Referências Normativas.....	118
Apêndices	119

Índice de tabelas

Tabela 1. Modelos tradicionais e modelos de educação inclusiva	36
Tabela 2 Espaços da Instituição.....	50
Tabela 3. Horário da turma do 3.º A.....	54
Tabela 4. Avaliação da turma em relação à área curricular de matemática, segundo os blocos definidos pela OCP (ME, 2004).....	74
Tabela 5. Avaliação da turma em relação à área curricular de Português, segundo os blocos definidos pela OCP (ME, 2004).....	88
Tabela 6 Avaliação da turma em relação à área curricular de Estudo do Meio, segundo os blocos definidos pela OCP (ME, 2004)	101

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Género dos alunos	55
Gráfico 2. Idade dos alunos da turma	55
Gráfico 3. Número de irmãos por aluno	55
Gráfico 4. Área de residência dos alunos	56
Gráfico 5. Condições dos EE perante a condição de trabalho.....	56
Gráfico 6. Escalão social dos alunos	56
Gráfico 7. Níveis de desempenho dos alunos.....	57
Gráfico 8. Necessidades educativas dos alunos.....	58

Índice de Figuras

Figura 1. Modelo ALACT	8
Figura 2. Modelo da cebola: um modelo de níveis de reflexão.....	9
Figura 3. Espiral de ciclos da Investigação - Ação.....	20
Figura 4. Fases da Investigação-Ação	21
Figura 5. Mapa de freguesias do concelho do Funchal	48
Figura 6. Planta da Sala (habitualmente).....	53
Figura 7. Planta da Sala (trabalho cooperativo)	53
Figura 8. Visualização da apresentação em PowerPoint	63
Figura 9. Resolução de exercícios consultando as tabelas	64
Figura 10. Alunos a conferenciarem.....	66
Figura 11. Demonstrações das frações	67
Figura 12. Divisão de um quadrado em $1/4$	68
Figura 13. Jogo das frações	69
Figura 14. Construção de material referente às frações.....	71
Figura 15. Frações equivalentes	72
Figura 16. Construção de frações equivalentes	72
Figura 17. Representação dos números decimais	73
Figura 18. Resolução do problema referente aos números decimais	74
Figura 19. Redação das frases livres	77
Figura 20. Acompanhamento da leitura de um enunciado	79
Figura 21. Bibliografia de Alice Vieira	81
Figura 22. Apresentações das obras de Alice Vieira	82
Figura 23. Texto referente à descoberta da Ilha da Madeira	83
Figura 24. Redação do texto da aluna no quadro	85
Figura 25. Elaboração do acróstico para expor	87
Figura 26. Apresentação interativa.....	90
Figura 27. Legendagem dos concelhos e das freguesias por parte dos alunos.....	92
Figura 28. Escolha de uma imagem.....	93
Figura 29. Construção da Roda dos Alimentos	94
Figura 30. Espetada de fruta.....	94
Figura 31. Apresentação dos menus saudáveis	95
Figura 32. Texto do Arquipélago da Madeira e símbolos regionais	96

VIII

Figura 33. Fotos do <i>Funchal de antigamente</i>	97
Figura 34. Capitánias da Ilha da Madeira.....	98
Figura 35. Pesquisa autónoma dos alunos	99
Figura 36. Trabalhos desenvolvidos pelos alunos	103
Figura 37. Desfile dos utentes e alunos	104

Lista de Abreviaturas

1º CEB	Primeiro Ciclo do Ensino Básico
ALACT	Action Looking back on the action Awareness of essentials aspects creative alternative methods of action Trial
APA	American Psychological Association
EB1/PE	Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar
I-A	Investigação-Ação
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
ME	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PAA	Plano Anual de Atividades
PEE	O Projeto Educativo de Escola
STSADP	Utentes do Serviço Técnico de Apoio à Deficiência Profunda
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

Introdução

É um facto que a educação primária constitui a primeira etapa da educação básica e os alicerces para toda a vida. Neste sentido, considera-se que a exigência é um conceito que deve estar patente na educação básica em termos de organização e de práticas educativas, de modo a contribuir para um bom desenvolvimento infantil a todos os níveis. A importância da relação entre pais e educadores é outro dos aspetos essenciais para todo o processo de construção da identidade das crianças.

Deste modo, o estágio pedagógico é fundamental para o processo de formação inicial de professores, pois é através do contacto com os contextos de trabalho que se adquire e desenvolve as competências fundamentais para uma aprendizagem profissional. É através desta ação que se implementa todo o conhecimento disciplinar adquirido ao longo de todo o percurso académico, surgindo a oportunidade de articular e confrontar esses conhecimentos com a nossa prática “lançando sobre eles uma nova luz e um novo significado” (Alarcão & Roldão. 2010, p. 33).

O presente relatório surge no culminar de um longo percurso de formação profissional de docentes, visando obter o grau de Mestre resultante do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Pretende-se expor de forma concisa, reflexiva e crítica o trabalho preconizado ao longo do estágio pedagógico, tendo uma duração de 130h. Importa salientar que, apesar de o mesmo se designar à obtenção das duas valências acima mencionadas, este decorreu apenas em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), individualmente.

Este rege-se pelas normas *American Psychological Association* de 2010 (APA), embora apresente algumas exceções, nomeadamente no espaçamento entre linhas, no alinhamento do texto e na coloração das imagens e dos quadros, devido a razões de índole estética.

O relatório subdivide-se em quatro capítulos, referindo-se respetivamente ao enquadramento teórico, à metodologia de investigação, à metodologia de intervenção científica pedagógica e à intervenção pedagógica em contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico. No primeiro capítulo, referente ao enquadramento teórico, é abordada a questão da edificação da identidade profissional, uma vez que o estágio possibilitou em parte essa edificação, que será ao longo do percurso profissional clarificada. De modo a se proporcionar conhecimentos mais profundos e alargados acerca deste tema, tornou-se necessário realizar uma revisão de literatura baseada em autores fidedignos.

O segundo capítulo cingiu-se à importância da fundamentação metodológica preconizada ao longo da intervenção pedagógica, baseada na metodologia da Investigação-Ação (I-A), atendendo a que esta orientou e contribuiu para a resolução de questões problemáticas inerentes ao contexto educativo em questão. De acordo com Alarcão (2010), a I-A caracteriza-se pelo questionamento sistemático e intencional, tendo como finalidade identificar e refletir acerca de problemas evidenciados no decorrer da ação, tendo em vista a reestruturação da mesma.

O terceiro capítulo contempla os fundamentos que sustentaram a prática pedagógica, mediante os fatores apresentados ao longo da I-A, promovendo a construção do conhecimento profissional docente, bem como a construção do percurso de intervenção pedagógica fundamentada numa abordagem de investigação-ação-reflexão, com o intuito de observar, planificar, agir, refletir, avaliar, comunicar e articular todo o processo de ensino-aprendizagem.

O quarto e último capítulo, designado de estágio pedagógico em contexto de 1.º ciclo, ostentam, inicialmente, uma contextualização do ambiente educativo referente à Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Galeão, evidenciando uma caracterização do meio envolvente à instituição, bem como uma caracterização da própria instituição e ainda uma abordagem referente à sala e ao grupo de trabalho, enfatizando a questão de I-A, pela qual se regeu toda a intervenção pedagógica preconizada.

Por fim, será apresentada uma reflexão crítica acerca da minha intervenção pedagógica, bem como algumas considerações finais relativamente a todo o percurso vivenciado neste estágio.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

No presente capítulo, pretende-se expressar alguns conceitos relacionados com a edificação da identidade profissional docente, salientando a importância que o docente representa no desenvolvimento integral das crianças. Deste modo, serão definidos, em traços gerais, o conceito de identidade docente, enfatizando a formação inicial de professores e a condição indispensável ao mesmo, a reflexividade.

Por fim, serão referenciados os contributos de alguns teóricos no âmbito da educação, uma vez que estes influenciam, substancialmente, as metodologias implementadas na prática.

Construção da Identidade docente

Considerando a identidade como uma construção dinâmica, num processo inacabado e interativo, com múltiplas interações sociais, a identidade individual assume-se como complexa, nomeadamente na componente profissional, constituindo-se num aspeto determinante do desenvolvimento e do reconhecimento sociais. Assim, esta não deverá ser “um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (Nóvoa, 1995b, p.16).

A formação profissional de docentes reveste-se de uma importância determinante na construção da identidade profissional, mediante uma relação complexa entre a ação e as representações contextuais. Deve contemplar, para além da aquisição de saberes e do desenvolvimento de competências, uma integração de fatores motivacionais, representacionais e sociais que devemos ter presente aquando da opção pela profissão docente, as motivações e os sentimentos de gosto ou vocação para o ensino, procurando uma realização pessoal e profissional (Nascimento, 2007).

Neste sentido, Nias (1991) refere que “O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor” (citado por Nóvoa, 1992, p. 13). Surgindo a necessidade de recuperar meios de interação entre a dimensão pessoal e profissional, possibilitando ao professor apropriar-se do seu processo de formação, atribuindo-lhe uma significância concreta. Nóvoa (1995a) reforça a ideia de que a formação não se processa por acumulação, mas sim mediante um trabalho de reflexividade crítica acerca

das suas práticas, verificando-se pela necessidade de promover à pessoa o saber da experiência. Mediante essa preparação de professores reflexivos, estes assumirão a obrigação do seu próprio desenvolvimento profissional, envolvendo-se ativamente na implementação das políticas educativas.

Nóvoa (1992) vem afirmar que a identidade do professor deve ser gerada como uma das vertentes da mudança e a transformação das práticas pedagógicas na sala de aula passa pela sua formação e pelas suas concepções ideológicas. Porém, a identidade não é estática, pois a sua construção pessoal e profissional altera-se com a progressão na carreira, podendo ser influenciada:

Pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional (Marcelo, 2009, p.7).

Assim, a identidade própria de cada professor confere-lhe características particulares de atuar, traduzindo-se como fatores determinantes para a qualidade das suas intervenções pedagógicas.

Formação inicial de docentes

É hoje consensual que a formação inicial do docente assume um papel de extrema importância, uma vez que a partir daqui segue o seu percurso profissional.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, em relação à formação inicial de professores, tem como princípios definidos: proporcionar aos futuros docentes a informação, os métodos, as técnicas científicas e pedagogias de base, uma formação pessoal e social adequadas ao exercício da função (LBSE, D-Lei nº 46/86).

Como nos refere (Edmunsonm, citado por García, 1999), a formação dos professores deve contribuir “para que os professores em formação se formem como pessoas, consigam compreender a sua responsabilidade no desenvolvimento da escola e adquiram uma atitude reflexiva acerca do ensino” (p.80). Esta consciencialização do desempenho do seu papel leva ao desenvolvimento de um profissional consciente de si, dos outros e de tudo o que o rodeia. Neste sentido, os professores que se encontrem em formação devem ser formados para exercer a docência numa escola, encarando-a como

um espaço de relações democráticas, onde o seu papel visa fomentar nos alunos valores democráticos, de modo a prepará-los como cidadãos responsáveis (Ibidem).

Como defende Peças (1998), as práticas pedagógicas assumem um papel fulcral e devem constituir-se como o “eixo central” da formação, e a base do desenvolvimento da identidade profissional (p.15). O mesmo autor defende ainda que “uma formação inicial de qualidade é consequência e tem efeitos intensos sobre uma multifactoriedade de contextos e de sujeitos, constituindo-se referente importante para a mudança” (Ibidem, p.14).

As reformas educativas têm sentido necessidade de melhorar a qualidade do ensino, o que requer uma reestruturação da formação inicial de professores. Consequência da “complexidade das funções do professor e as exigências que se colocam, na sociedade atual, relativamente à formação de professores, reveste-se um papel fulcral na atribuição de qualificações profissionais, integradoras do domínio científico, cultural e pedagógico” (Jacinto, 2003, p.26). Nesta linha de ideias, e na perspetiva de vários autores, a formação de profissionais na área da educação requer uma mudança, desde a formação inicial, promovendo o trabalho em equipa, a comunicação, a divisão do trabalho, a negociação, a gestão de conflitos e assimetrias, de forma a se distanciar da política individualista que continua a prevalecer na nossa sociedade. (Perrenoud, 1993).

Na perspetiva da autora Mialaret (1991), a formação académica dos professores deve ocorrer de modo a que:

(...) os conhecimentos sejam solidamente adquiridos e que tenham sido escolhidos em função de várias preocupações entre as quais a de desenvolver globalmente atitudes intelectuais que permitam, ao mesmo tempo a transferência para outros domínios e a possibilidade de o indivíduo se continuar a enriquecer pessoalmente (em particular, aquisição de métodos de trabalho) (p.12).

Refere ainda ser impossível um professor dominar todos os assuntos, no entanto, deve ser capaz de dar resposta às questões imprevisíveis que se originam na aula. Assim sendo, a formação académica deve ser encarada como um dos elos da educação constante e sempre dirigida para o futuro, “para que o jovem professor, formado em 1980, seja capaz de evoluir e de no ano 2000, continuar a desempenhar o papel de traço de união entre os alunos e a ciência dessa época” (p.12). Na mesma linha de pensamento, Nóvoa (1995a) refere a formação de professores ser um processo contínuo

que não se conclui com a profissionalização. A formação contínua ocorre durante todo o percurso profissional e deve acontecer de forma diversificada, de modo a garantir o complemento, aprofundado e atualizado de conhecimentos e de competências profissionais, de modo a permitir a mobilidade e a progressão na carreira.

Neste sentido, a formação profissional do professor “exige o domínio de um saber científico no campo das disciplinas a ensinar e no campo das Ciências da Educação, mas exige também uma técnica, um saber-fazer fundamentado, suscetível de aquisição e de aperfeiçoamento” (Estrela & Estrela, 1997, p.61). Reforçando as afirmações anteriores, Alarcão (1996) afirma que a prática de ensino em contexto de sala de aula consiste no ponto de partida para o aperfeiçoamento profissional do professor.

Em jeito de conclusão, citando Nóvoa (1995a), torna-se essencial ter consciência que a formação não se edifica por um aglomerado de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um permanente trabalho reflexivo crítico sobre as práticas, ou seja, de uma (re)construção constante de uma identidade pessoal.

O docente reflexivo

Consciente de que o docente deve ser um profissional reflexivo, mediante a sua prática tem de encontrar momentos para ponderar acerca da mesma, sendo capaz de deliberar e sugerir fatores sobre o contexto em que trabalha, interpretando-o e adaptando-o à sua ação, desenvolvendo uma atitude de interrogação e consequentemente de reflexão constante (Alarcão, 2010). Esta atitude pressupõe a avaliação da sua prática. Deste modo, a reflexão constitui-se numa componente fundamental para os professores, na medida em que conduz a uma visão própria de quais os aspetos determinantes para a promoção da ação, ajudando-nos a desenvolver uma visão distinta acerca do papel da teoria na formação de professores (Korthagen, 2009).

Dewey (1959) denomina por pensamento reflexivo a melhor forma de pensar, definindo-o como sendo a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente um determinado assunto, atribuindo-lhe significação verdadeira e consecutiva. O autor refere que a ação reflexiva implica uma ponderação ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou se pratica, de acordo com os

motivos que o justificam bem como das consequências a que conduz. Portanto, não é nenhum conjunto de técnicas que possa ser compactado e transmitido aos docentes.

Considerando que as fontes intrapessoais do conhecimento do professor são amplas, então, a noção de ensino altera-se e a reflexão sobre o papel dos aspetos menos conscientes terão uma maior importância. Segundo Dewey (1959), há três atitudes que, embora não sejam determinantes para o aperfeiçoamento da ação reflexiva, a favorecem, nomeadamente a abertura de espírito, a responsabilidade e o empenhamento do professor durante a implementação da sua prática (citado por Braga, 2001). Por sua vez, Nóvoa (1995b) considera como fulcral promover a formação em que o desenvolvimento profissional do professor se processa através da reflexão, tendo por base os problemas inerentes à sua prática e que, consequentemente, fomentem a procura de soluções contextualizadas, onde sejam valorizados os saberes dos profissionais.

Neste sentido, Korthagen (2009) considera determinante estimular a reflexão dos professores nos seus métodos de tomada de decisões cientes e lógicas, referindo que os alunos, futuros professores, estruturam as reflexões da sua prática de uma forma menos profunda, expressa em cinco fases, de acordo com a implementação do modelo *Action Looking back on the action Awareness of essentials aspects creative alternative methods of action Trial* (ALACT) (Figura 1).

Figura 1. Modelo ALACT



Adaptado de: O papel da reflexão e a sua promoção na formação de professores.

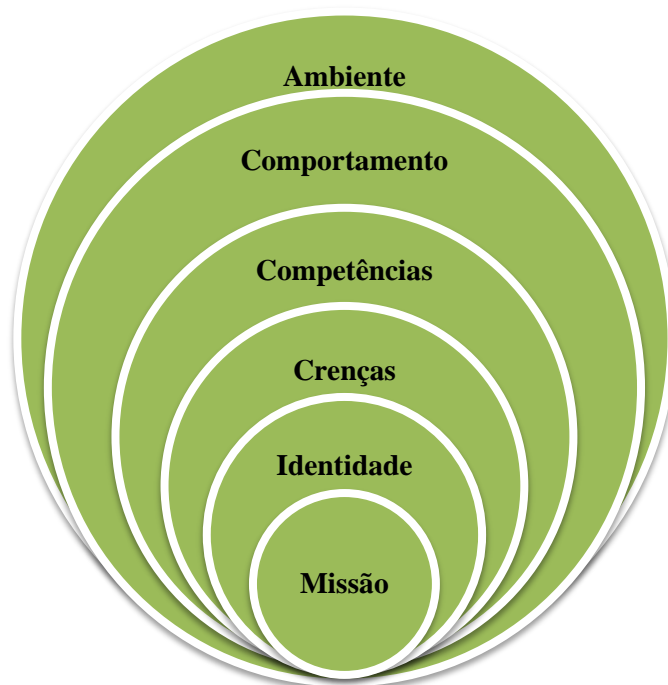
Korthagen, 2009, p.48.

De acordo com este modelo, na primeira fase, o docente implementa as suas estratégias mediante as suas concepções ideológicas; na segunda fase, *reflexão sobre a ação*, o docente analisa a sua ação, refletindo sobre a sua prática; na quarta fase, *tomada de consciência de aspetos essenciais*, o docente verifica criticamente o sucesso ou insucesso dessas estratégias no seu grupo de intervenção; na quinta fase, o docente procede à reformulação da sua ação, caso exista essa necessidade. No entanto, o ciclo não finda, pois um docente reflexivo estará constantemente em reflexão acerca da sua prática, reformulando-a sempre que considerar pertinente.

Este modelo reforça a importância da reflexão durante o processo de formação da identidade docente, na medida em que salienta a pertinência de diversas estratégias face à necessidade das mesmas, ou seja, ao proceder à reflexão sobre a ação, está a analisar enfaticamente a sua pertinência ou não, salientando possíveis alterações.

Considerando que a construção da identidade docente suporta também os aspetos pessoais do ensino, Korthagen (2009) refere ainda o chamado *Modelo da Cebola* (Figura 2), expresso em seis níveis de reflexão, nomeadamente: ambiente/meio; comportamento; competências; crenças; identidade e missão.

Figura 2. Modelo da cebola: um modelo de níveis de reflexão



Adaptado de: A dimensão profissional e a dimensão pessoal. Korthagen, 2009, p.54.

O presente modelo revela-nos a limitação de uma reflexão centrada somente nas competências, atendendo a que durante a reflexão estão também presentes a identidade pessoal e profissional do docente. Neste sentido, os professores podem refletir sobre o ambiente educativo, sobre os comportamentos apresentados e as competências expostas, porém, de uma forma reducente, pois a reflexão começa a ser profunda quando se reflete acerca das nossas crenças, visualizando a nossa própria identidade profissional ou pessoal, bem como qual o lugar que ocupamos no mundo, evidenciando a nossa missão pessoal enquanto professores.

Este modelo traduz-se num fator que promove a reflexão profunda da nossa identidade profissional, através da reflexão, de forma harmoniosa, dos diversos níveis.

Em suma, a formação reflexiva do docente é determinante para a mudança das práticas educativas, visando a melhoria da qualidade educativa. Por isso, o docente deverá definir diretrizes para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

Teorias da aprendizagem: contributo de alguns teóricos

Teorias da aprendizagem

Considerando que o ensino visa a aprendizagem e esta é entendida como uma “construção pessoal, resultante de um processo experiencial, interior à pessoa e que se traduz numa modificação de comportamento relativamente estável” (Tavares & Alarcão, 1985, p.86), o desenvolvimento humano é progressivo, tornando o sujeito cada vez mais competente. Desta forma, o desenvolvimento e a aprendizagem são dois processos que exercem influências recíprocas. A criança aprende sempre que atinge um determinado desenvolvimento, embora esta ao aprender ainda possa criar um conjunto de possibilidades para se desenvolver mais.

É determinante para o professor compreender as teorias da aprendizagem, pois contribuirá para uma formação pertinente do mesmo, já que é fulcral compreender o modo como as crianças aprendem, quando se conjugam as condições necessárias para essa aprendizagem. Também é essencial determinar o papel do processo nesse processo.

Mediante a concretização de diversas pesquisas bibliográficas acerca do desenvolvimento da criança, preconizaram-se, ao longo deste relatório, as teorias cognitivas defendidas por Piaget, Vygotsky, Bruner e Ausubel, atendendo a que estes

contribuíram para o estudo do desenvolvimento intelectual da criança numa base construtivista. As concepções construtivistas assumem um papel preponderante na intervenção educativa atual, pelo que estas assumiram-se como um guia para a implementação da minha intervenção pedagógica.

Estes teóricos consideram “a criança como alguém que pensa, compreende, memoriza e aprende, dando ênfase a processos internos” (Matta, 2001, p.54). Considerando, de igual modo, importante a estimulação externa no que concerne à estimulação sensorial e percetiva. Segundo a teoria de Vygotsky, “o desenvolvimento é construído a partir das experiências de vida e da interacção com os adultos e outras crianças.” (ibidem). A criança é tida como um elemento de um dado grupo social com uma história e cultura próprias.

Jean Piaget

A teoria de desenvolvimento de Piaget apresenta uma grande relevância para o ensino e para a aprendizagem, uma vez que este define a aprendizagem como um processo normal, harmonioso e progressivo de exploração, descoberta e reorganização mental, procurando atingir o equilíbrio da personalidade. Salienta que o ensino deverá ir ao encontro dos interesses e curiosidades dos alunos, não devendo proporcionar atividades demasiado difíceis, de modo a não se tornarem frustrantes, nem demasiado fáceis, pois revelam-se maçadoras. Neste sentido, de acordo com a teoria de Piaget “o papel da escola é integrar e enriquecer o desenvolvimento normal da criança e, nessa medida, o currículo deve acompanhar o ritmo normal do seu desenvolvimento” (Tavares e Alarcão, 1985, p.102).

De maneira a compreender de que modo se processa a evolução do ser humano de um estágio para outro, Piaget implementou o método psicogenético, apresentando um modelo de desenvolvimento teórico e universal sobre a evolução de um sujeito abstrato, sendo que este reuniria idealmente todas as particularidades dos sujeitos do seu nível de desenvolvimento a quem Piaget chamou de sujeito epistémico. Piaget centrou a sua visão no desenvolvimento da criança, salientando que este processo ocorre através de estádios de equilíbrio transitórios, entre os níveis de equilíbrio inferior e superior (Matta, 2001).

Os estados de níveis de equilíbrio de desenvolvimento da criança correspondem a uma determinada idade, nomeadamente: *estádio sensório-motor*, compreendido entre os 0 e os 2 anos; *estádio pré-operatório*, entre os 2 e os 7 anos; *estádio das operações concretas*, dos 7 aos 11 anos, e o *estádio das operações formais*, que ocorre entre os 11 e os 16 anos (ibidem). Porém, as idades referidas podem variar de acordo com o desenvolvimento de cada criança, pelo que os estádios apresentam uma sequência regular caracterizada “pelo aparecimento de estruturas originais, cuja construção o distingue dos estádios anteriores” (Piaget, 1983, p.15).

De acordo com Matta (2001), com a progressão de estádios por parte da criança, esta vai modificando os seus conhecimentos e estruturas cognitivas, acomodando as estruturas anteriores às atuais. Deste modo, a criança vai progredindo de modo consistente, adaptando a sua compreensão do mundo.

A teoria de Piaget e a forma deste visualizar o desenvolvimento da criança é um fator de referência, atendendo a que impulsionou pedagogias assentes na aprendizagem ativa por parte das crianças, em oposição à pedagogia transmissiva, surgindo uma pedagogia participativa (Mendonça, 1994).

Lev Vygotsky

Vygotsky ressalta a importância da aprendizagem pela ação, por parte das crianças, destacando o papel da cultura no desenvolvimento e na natureza social do desenvolvimento. Deste modo, o desenvolvimento é tido como “o produto da interação social: a criança recebe dos que a rodeiam uma série de instrumentos socioculturais, dos quais se vai apropriando, progressivamente, por um processo de internalização” (Matta, 2001, p.73). Através da experiência social, a criança tem acesso a um instrumento em particular, a linguagem, sendo este um poderoso instrumento de comunicação.

Enquanto, para Piaget, a assimilação da ação era a base da emergência do pensamento, para Vygotsky, o desenvolvimento do pensamento é o resultado da internalização da linguagem que permite o contacto e a cooperação sociais, sendo que esta vai-se aplicando ao próprio sujeito. Deste modo, “Vygotsky considera a participação das crianças nas interações sociais como o factor principal de desenvolvimento” (ibidem, p.76).

Nesta linha de pensamento, Vygotsky (1991) expôs a noção da *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP), definindo-a como sendo “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível potencial “ (p.97). Partindo do conceito de ZDP, o professor deverá criar um contexto educativo significativo, devendo proporcionar às crianças novos recursos, de modo a potencializar a sua autonomia.

Neste sentido, Fino (2001) afirma que:

Ensinar considerando a existência de uma ZDP, que é algo que só existe partilhado pelo professor e pelo aprendiz que interagem, implica habilitar este último a envolver-se num nível mais elevado de interação social com todo o contexto de aprendizagem, nível esse que resultaria frustrante noutras condições. A teoria de Vygotsky sugere que, por lhe ser possibilitado interagir a um nível mais elevado, o aprendiz interiorizará, sempre por meio da interação, os processos, conhecimento e valores que usa, quer seja capaz de, ou não, de os identificar no instante em que os usa (p.8).

Em suma, o autor defende que a linguagem intercede na interação entre os alunos, e entre estes e o seu desenvolvimento, atribuindo grande importância a interação, uma vez que as funções mentais e cognitivas dos alunos surgem de fenómenos sociais.

Jerome Bruner

Bruner é um outro psicólogo que deu o seu contributo para a compreensão do desenvolvimento da aprendizagem, sendo que este a caracteriza por “um processo activo do sujeito que aprende, organiza e guarda a informação recebida. O conhecimento adquire-se a partir de problemas que se levantam, expectativas que se criam, hipóteses que se avançam e verificam, descobertas que se fazem” (Tavares e Alarcão, 1985, p.103).

Tal como Piaget, este defende que o ensino deve seguir o desenvolvimento humano, pelo que a aprendizagem iniciar-se-ia através de experiências ativas, em que as crianças começariam por manipular objetos para depois passar ao estudo das representações desses objetos, sendo que só mais tarde abordariam os conceitos mais complexos e abstratos consoante o seu desenvolvimento humano. Deste modo, o aluno

vai produzindo o seu próprio conhecimento do mundo, partindo da descoberta, edificando o seu modelo da realidade e a totalidade do seu saber. Perante esta visão, o ensino preconiza uma aprendizagem ativa, pressupondo que o professor realize questões que despertem a curiosidade dos alunos, mantendo o seu interesse, provocando e desenvolvendo o seu pensamento, devendo partir de exemplos que os alunos conheçam para depois abordar outros semelhantes ou diferentes (ibidem).

Bruner defende um currículo em espiral, ou seja, “o mesmo tópico deve ser ensinado a vários níveis e a abordagem deve ser feita periodicamente e em círculos concêntricos cada vez mais alargados e profundos” (Tavares e Alarcão, 1985, p.103). Ou seja, reforçando a ideia anteriormente expressa de que o ensino deverá acompanhar o desenvolvimento do aluno.

Em suma, o desenvolvimento da aprendizagem dar-se-á de uma forma constante e gradual, partindo de situações simples para as mais complexas, em que os novos conhecimentos serão integrados nos conhecimentos anteriormente assimilados.

David Ausubel

Em oposição ao tipo de aprendizagem transmissiva, associada a uma aprendizagem recetiva, memorizada e mecânica, Ausubel defende uma aprendizagem pela descoberta, referindo que esta corresponde a uma aprendizagem dinâmica, significativa e compreendida. Neste sentido, Ausubel identifica quatro tipos de aprendizagem, nomeadamente: *aprendizagem por recepção significativa ou compreendida; aprendizagem por recepção mecânica ou memorizada; aprendizagem pela descoberta significativa ou compreendida e aprendizagem pela descoberta mecânica ou memorizada.*

Na primeira aprendizagem apresentada, o professor organiza os conteúdos a lecionar de um modo lógico. Através destes, os alunos relacionarão os conhecimentos que possuem com os que lhes são apresentados, devendo integrar e aprender esses novos conhecimentos na sua estrutura cognitiva. Na segunda aprendizagem, o docente apresenta os conteúdos e os alunos apenas os devem memorizar. Na terceira aprendizagem, o aluno descobre por si próprio o conhecimento, solucionando os seus problemas e relacionando-os com os conhecimentos que lhe são apresentados. Na última aprendizagem, apesar do aluno concluir uma determinada tarefa, este apenas

deverá proceder de um modo mecânico, não devendo estruturar essa tarefa na estrutura cognitiva que já possuía (Tavares e Alarcão, 1985).

Ausubel refere que, quando o conhecimento a ser apreendido não consegue ser associado pelo aluno a algo anteriormente adquirido, então esses conhecimentos serão decorados pelo aluno, apesar de serem esquecidos após o momento de avaliação.

A aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio. Ao contrário, ela se torna mecânica ou repetitiva, uma vez que se produziu menos essa incorporação e atribuição de significado, e o novo conteúdo passa a ser armazenado isoladamente ou por meio de associações arbitrárias na estrutura cognitiva (Pelizzari, Kriegl, Baron, Finck, & Dorocinski, 2002, p.78).

Neste sentido, a aprendizagem significativa traduz-se na sua linha orientadora, apresentando-se como a principal vantagem no enriquecimento da estrutura cognitiva do aluno, salientando que depois sob o ponto de vista da assimilação dos conteúdos, estes não serão esquecidos, proporcionando a experiencição de novas aprendizagens. Segundo o autor, para promover a aprendizagem significativa, são necessárias duas condições, a primeira é a de que o aluno necessita ter vontade de aprender e a segunda é que os conteúdos escolares a serem desenvolvidos têm de ser significativos para os alunos, ou seja, têm de deter importância para estes, de acordo com a sua experiência (Ibidem).

Capítulo II – Metodologia de Investigação

Ao longo deste capítulo, serão apresentadas as opções metodológicas preconizadas durante a intervenção pedagógica; as técnicas utilizadas para a recolha de dados e também serão referenciados os limites de investigação inerentes a este tipo de investigação, tendo por objetivo uma metodologia de pesquisa ativa.

De acordo com Oliveira – Formosinho (2007), “ a pedagogia organiza-se em torno dos saberes que se constroem na acção situada em articulação com as concepções teóricas e com as crenças e valores” (p.16). Deste modo, ao longo da intervenção educativa, procurou-se desenvolver uma prática sustentada nos saberes teóricos adquiridos ao longo do percurso académico, bem como nos valores e crenças adquiridos ao longo da vida, praticando assim uma pedagogia em participação.

Serão evidenciados os fundamentos que guiaram a intervenção pedagógica e que contribuíram para a resolução da problemática assinalada em contexto educativo.

Investigação-Ação

A competência profissional passa pela fundamentação teórica da prática profissional assente na “capacidade de desenvolver uma ação intencional” (Silva, 2013, p. 285), distinguindo, assim, a educação de prática pedagógica através da capacidade de explicitar o que se faz, de que forma se faz e com que finalidade se faz.

A metodologia adotada, ao longo da intervenção pedagógica, incidiu na I-A, sendo esta caracterizada por uma componente investigativa, em que o investigador pretende compreender a realidade educativa de um dado contexto em que está inserido e, consequentemente, pela componente de ação, em que se pretende atingir um melhoramento da prática através de um processo de reflexão mediante o seu processo de ação. Neste sentido, a I-A centra-se na prática, levando a que o investigador reflita acerca da implementação das estratégias. A finalidade é a melhoria das mesmas, conduzindo a um aperfeiçoamento da prática, partindo da mudança e da aprendizagem das consequências dessas mesmas mudanças (Fernandes, 2006). Assim sendo, Silva (1996) afirma que a I-A emerge sob a forma de metodologia ativa, de carácter qualitativo em que os “produtos” da investigação são fulcrais para a compreensão e orientação das práticas.

Podemos enquadrar a I-A no grupo dos métodos qualitativos, em que o principal objetivo do investigador é o de conhecer o sujeito como pessoa, atribuindo maior relevância ao processo em que se desenvolve a ação do que aos próprios resultados obtidos. Contudo, expor uma definição concreta da I-A seria redutor, atendendo a que as suas particularidades são inúmeras, não havendo uma consensualidade em relação à família metodológica em que esta se insere. De acordo com Coutinho (2005), várias das estratégias adotadas pela I-A são semelhantes às estratégias de investigação qualitativa, levando diversos autores a considerarem a I-A como uma metodologia de investigação quantitativa.

Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Viena (2009) defendem que a I-A pode ser definida como “uma família de investigação que incluem simultaneamente ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão), ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica.” Deste modo, e atendendo a que podem ser adotadas diferentes perspetivas, dependendo da problemática em questão, “o essencial na I-A é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente) para a planificação e introdução de alterações nessa mesma prática” (Coutinho et al., 2009, p.360).

Segundo Mesquita-Pires (2010), a I-A, quando associada ao campo educacional, surge como fundamento de análise específica da realidade educativa, e como forma de estímulo em situações de tomadas de decisão por parte dos seus agentes educativos, sobretudo naqueles em que a mudança implica uma tomada de consciência de cada um dos intervenientes para, efetivamente, surgir a construção de conhecimentos mediante uma comparação entre os significados emergentes da reflexão.

A I-A, quando implementada no âmbito educacional, tem como objetivo primordial o melhoramento da prática educativa e do processo de aprendizagem dos alunos, pois esta possibilita a observação e a reflexão sobre as práticas educativas implementadas, fomentando alterações significativas e positivas numa participação mais ativa e efetiva aquando de uma intervenção pedagógica.

Verifica-se que a aplicação desta metodologia na educação pressupõe uma mudança de atitudes na docência (Coutinho, et al., 2009). O professor não se deve cingir apenas à transmissão de conhecimento científico, mas sim empenhar-se numa componente de investigação, mesmo tendo por base características próprias. A implementação desta metodologia permitirá que os docentes se desenvolvam como

profissionais mais ativos e reflexivos, verificando-se através da adequação e na inovação das suas práticas pedagógicas.

Segundo Máximo-Esteves (2008), é determinante e imprescindível que os docentes questionem criticamente as suas práticas, de forma a melhorarem as estratégias implementadas, e ainda para progredirem enquanto investigadores nas interpretações dos acontecimentos. Na intervenção pedagógica emergiu uma problemática durante o processo da observação participante, na primeira semana de estágio, no momento de uma avaliação diagnóstica do grupo, bem como mediante outros fatores de desenvolvimento.

Neste sentido, procurou-se, ao longo da intervenção pedagógica, dar resposta à problemática (questão de investigação) inerente à prática educativa, tendo em consideração algumas revisões da literatura acerca dessa mesma problemática e também através de um processo investigativo, tendo por base a pesquisa e a ação aquando da implementação das estratégias.

O docente deve, através da investigação, ser capaz de identificar quais os objetivos ou metas que pretende atingir, tendo em consideração quais as metodologias ou estratégias que deverá utilizar de forma a progredir e a melhorar a qualidade de ensino e aprendizagens. Fernandes (2006) afirma que o objetivo determinante do diagnóstico ou da análise da realidade é o de entender a situação problemática de forma a poder transformá-la. “Deste objectivo se depreende que não podemos apenas saber o que se passa ou sucede em determinada situação social concreta, mas que esse conhecimento nos sirva para actuar de uma forma eficaz” (p.9).

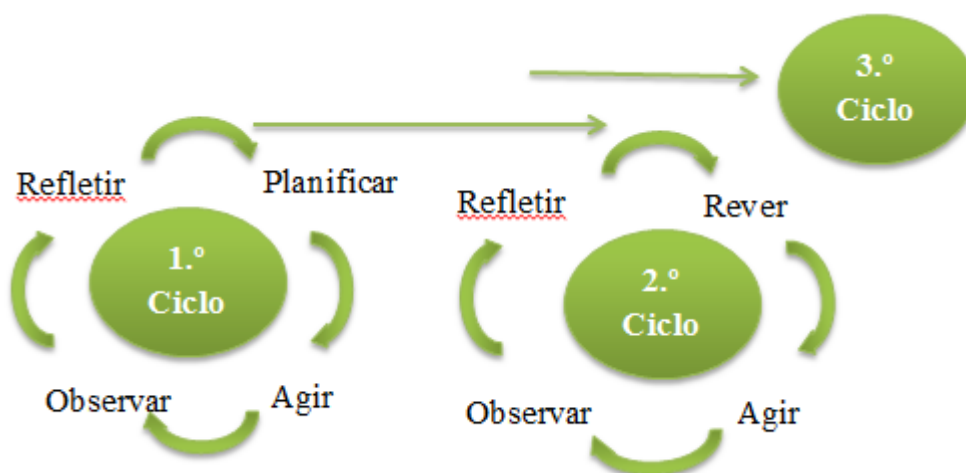
É necessário, então, articular a teoria e a prática pedagógica de forma a encontrar estratégias apropriadas e inovadoras para melhorar a qualidade dos ambientes e das aprendizagens. De acordo com Latorre (2003), as principais vantagens da I-A tem por finalidade “compreender, melhorar e reformular práticas”, daí que, produzir investigação “implica planear, actuar, observar, e reflectir mais cuidadosamente do que habitualmente se faz no dia-a-dia, no sentido de induzir melhorias e maior conhecimento dos práticos sobre as suas práticas” (Coutinho et al., 2009, p. 363).

Podemos, assim, afirmar que o professor, ao tentar dar resposta às suas questões de investigação, envolve-se num processo ativo, dinâmico e reflexivo que lhe permite atuar perante os problemas que vão surgindo e, assim, constata-se que a metodologia de I-A é um contributo imprescindível para o desenvolvimento da ação educativa. Todavia,

é imprescindível que o docente esteja ciente das etapas pelas quais a sua investigação se irá efetuar, uma vez que existem vários modelos da metodologia de I-A.

Segundo Coutinho et al. (2009), na metodologia da I-A podemos observar um conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua seguindo uma sequência de planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização). Este processo, por sua vez, dará origem a um novo ciclo e, sempre que necessário, a outros futuros ciclos de experiência de ação reflexiva (Figura 3).

Figura 3. Espiral de ciclos da Investigação - Ação



Adaptado de “Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas”, de Coutinho et al., 2009, p.366.

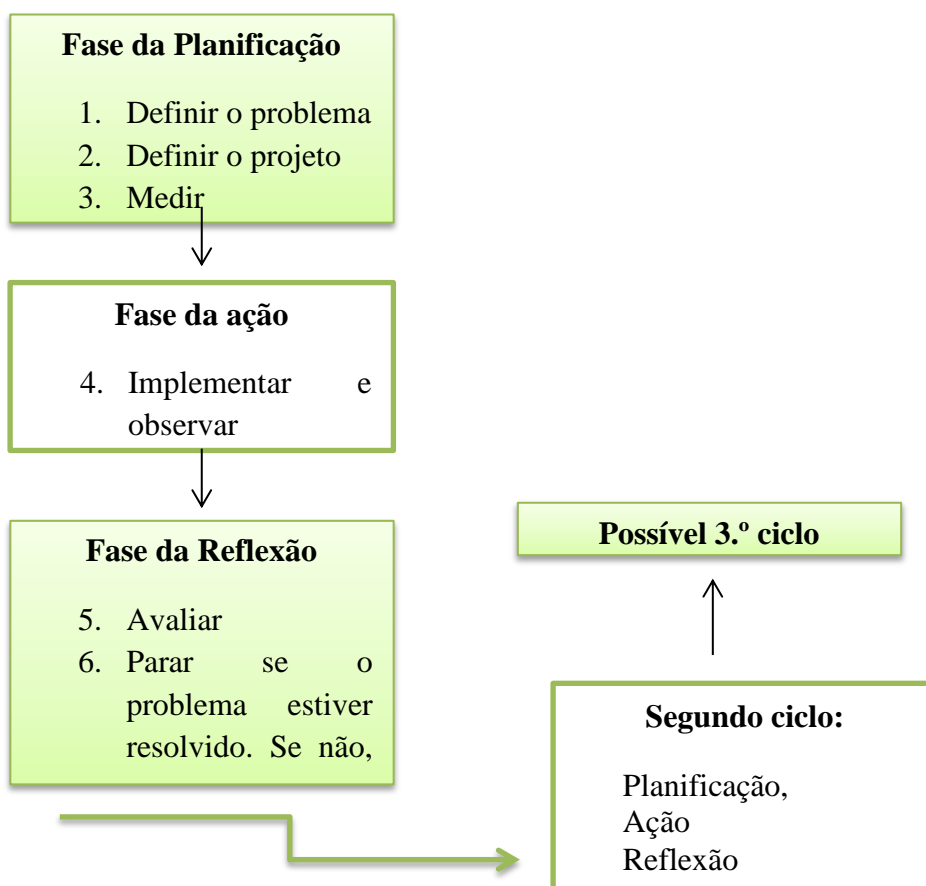
De acordo com este modelo, o processo de I-A não se resume a um único ciclo, pois, atendendo ao objetivo desta metodologia em que o docente deve refletir acerca das suas práticas com o intuito de as aperfeiçoar, surgirá então a necessidade de se iniciar um segundo ciclo para que o docente possa reformular a sua prática e estratégias. E, se for caso disso, poderão ainda ser necessários outros ciclos, tendo em conta a reflexão exercida pelo professor em relação à continuidade da sua ação.

Stephen Kemmis, também se baseando no modelo acima apresentado, concebeu um outro esquema direcionado concretamente ao contexto educativo, sendo que este assenta em duas vertentes: a estratégica e a organizativa. Na primeira, os pontos fulcrais abrangem a ação e a reflexão e, na segunda, os da planificação e da observação, sendo que estes interagem entre si de forma constante para contribuírem para a resolução de problemas e para a compreensão das práticas educativas. Das diversas interpretações que existem da I-A, esta metodologia configura-se num processo cíclico, pois o

investigador começa por pensar num dado problema, de seguida age mediante as suas convicções, voltando a pesquisar para investigar e criar a mudança (ibidem).

Segundo Kuhne e Quigley (1997), a I-A é um processo cíclico que se desenvolve em três fases: a fase da planificação, a fase da ação e a fase da reflexão (Figura 4).

Figura 4. Fases da Investigação-Ação



Adaptado de: Kuhne, G. W., & Quigley, B. A., 1997, p.32

Este processo evidencia três fases cruciais. A primeira fase é a da planificação. Nesta, o investigador, através da sua envolvência, define o problema, seguindo-se a formulação de um projeto bem como a extensão desse processo. A segunda fase é a da ação, em que o investigador implementa o seu projeto e observa as suas ilações. A última fase é da reflexão, sendo esta a mais importante, pois envolve o processo de avaliação. O investigador deve avaliar as suas ações e se necessário reformulá-las num segundo ciclo e assim sucessivamente se as ações não tiverem atingido a meta pré-determinada. A aprendizagem proporcionada por esta metodologia viabiliza a compreensão e a vivência de um dado problema sócio-organizativo complexo.

Deste modo, Fischer (2001) expõe um processo dinâmico, interativo e acessível, que contempla cinco fases substanciais da I-A para os docentes. A primeira fase designa-se *planear com flexibilidade*, sendo que nesta etapa o docente reflete e investiga a sua ação mediante as suas práticas, avaliando-as, tendo em vista a sua mudança, se concluir que é a atitude mais adequada (citado por Máximo-Esteves, 2008).

A segunda fase caracteriza-se por *agir/ação* em que o docente procede a uma pesquisa no próprio contexto, tendo em atenção a sua problemática. Nesta fase, são observadas e registadas as estratégias utilizadas e também se pode verificar qual a melhor metodologia a implementar para que os alunos adquiram as competências pretendidas. A fase seguinte intitula-se *reflexão*, sendo esta destinada à reflexão das problemáticas previamente delineadas por parte do próprio docente ou até mesmo pelos sujeitos da investigação.

A quarta fase é a da *avaliação* em que se pressupõe a avaliação ou validação das tomadas de decisão anteriormente adotadas, bem como das ações observadas nas fases anteriores. A última fase é a do *diálogo* que se assume como uma estratégia de partilha e fomento de opiniões entre colegas, sendo esta engrandecida pela qualidade da ação.

Deste modo, a intervenção pedagógica foi enquadrada de acordo com estas cinco fases. Durante a primeira semana, cingiu-se apenas à observação participante, refleti e formulei a minha questão central que viria a condicionar toda a prática pedagógica. Em seguida, pesquisei diversas fontes e investiguei a minha problemática, tendo como objetivo encontrar e delinear novas estratégias que fossem significativas e profícuas neste contexto educativo. De acordo com os conteúdos programáticos e tendo em atenção os interesses e necessidades dos alunos, foram criadas planificações semanais flexíveis, logo seriam alteradas mediante os rendimentos apresentados pelos alunos.

Em seguida, as estratégias e as atividades foram colocadas em prática, com o intuito de verificar os seus resultados e os seus efeitos, atendendo à problemática formulada inicialmente. Após a implementação de cada estratégia, iam sendo realizadas reflexões conjuntas com a professora cooperante acerca das ações implementadas, tendo como finalidade verificar qual o seu impacto junto dos alunos. Por fim, dialoguei não só com a professora cooperante, como também com outros professores do estabelecimento, tendo por base o impacto e a importância que estas estratégias tiveram para os alunos.

Ao implementar esta metodologia de investigação, durante a prática pedagógica, foi notório o real papel que desempenha um docente enquanto agente e construtor de

aprendizagens significativas e de qualidade, sendo estas características que deverão acompanhar sempre o docente como investigador reflexivo das suas ações.

Esta metodologia só se traduz eficazmente quando desenvolvida sob a forma de espiral, incluindo o planeamento do problema, a ação através da implementação de estratégias e na investigação em que avaliamos todo o processo refletido acerca da ação, de forma a melhorá-la, formando, assim, um ciclo de análise e de reconceptualização da questão problema, planeando a intervenção e avaliando a eficácia da ação realizada. Constata-se, então, que a reflexão é a parte mais importante da prática educativa, tendo como finalidade a transformação e melhoramento das estratégias.

Em suma, a I-A traduz-se num método prático que se rege pela necessidade de resolver problemas reais, tendo por objetivo realizar projetos de investigação em função das necessidades de um determinado meio específico. Através da prática, o docente pode de facto aclarar e deter uma consciencialização através da introdução da reflexão crítica inerente à sua prática.

Segundo Coutinho et al. (2009), ao implementarmos a metodologia de I-A numa determinada investigação, temos de ter em consideração as técnicas de recolha de informação que a própria investigação vai proporcionando. No caso explícito do docente, este deve proceder à recolha de informações acerca das suas próprias ações ou interações, com o intuito de analisar os seus efeitos na prática educativa.

Assim sendo, apresenta-se de seguida as técnicas de investigação utilizadas para a recolha de dados mediante a investigação decorrente da prática pedagógica.

Técnicas de recolha de dados

Atendendo à multiplicidade de saberes teóricos a que os docentes recorrem para fundamentar as suas práticas pedagógicas, salienta-se a importância dos seus contributos e as dificuldades que se colocam à sua mobilização integrada da prática. Para ultrapassar essas dificuldades, defende-se a necessidade de articular a teoria e a prática, partindo de uma investigação reflexiva da sua mesma prática.

De acordo com Bell (1997), após uma identificação concisa da problemática de investigação e a definição dos próprios objetivos, é importante que o investigador selecione os instrumentos de recolha de dados mais adequados ao seu projeto, com vista à recolha de informações válidas e fiáveis.

Ao implementarmos a I-A, procede-se não só a uma reflexão acerca das próprias práticas, como também implementamos as técnicas de investigação para justificar e sistematizar essa mesma cogitação. Winter (1996) menciona a relevância de se ser rigoroso e sistemático na recolha das informações. Deste modo, as técnicas de recolha de dados emergem como um dos mecanismos fundamentais e imprescindíveis durante o processo de investigação, pois é através dos dados adquiridos que se efetuam as análises dos dados.

Cohen e Manion (1994) defendem que as várias fases do processo de I-A devem ser constantemente assistidas por uma grande diversidade de técnicas investigativas. A observação exigente de situações e factos permitem efetivar mudanças de paradigmas ou de situações concretas. De igual modo, Bogdan e Biklen (1994) defendem que, durante a implementação da I-A, existe uma “recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” (p. 292). Para além da implementação das técnicas de recolha de dados, é imprescindível a implementação de momentos de avaliação, tanto antes da ação, como durante e depois, enfatizando assim a importância da reflexão crítica acerca da sua prática.

De acordo com Latorre (2003), o conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de dados divide-se em três categorias. A primeira é baseada na observação, centrada na perspectiva do investigador, pois este analisa, estando inserido na própria investigação. A segunda técnica é baseada na conversação, estando enquadrada sob a forma de conservação e interação com os participantes. E a terceira técnica é a análise de documentos centrada de igual forma sob a perspectiva do investigador, implicando uma pesquisa e leitura de documentos que se constituem fontes de informação pertinentes (citado por Coutinho et al., 2009).

A validade de um processo de recolha de dados e de uma investigação refere-se ao método selecionado pelo investigador, medindo e/ou descrevendo realmente o que o investigador pretende. Atendendo às conceções supramencionadas, e após uma minuciosa pesquisa, foram selecionadas as técnicas de investigação utilizadas durante a mesma, mais especificamente, a observação participante, a análise de documentos e a discussão em grupo das estratégias implementadas.

Observação participante

De acordo com Dias (2009), a observação traduz-se num “processo fundamental que não tem um fim em si mesmo, mas que é subordinado ao serviço dos sujeitos e dos seus processos complexos de atribuir inteligibilidade ao real, fornecendo os dados empíricos necessários a posteriores análises críticas” (p. 176).

A observação com interesse pedagógico e científico é um fator determinante e indispensável para a qualidade das práticas docentes, pois implica a organização de um plano de investigação acerca do seu grupo em que “nenhum projecto de investigação, ou de actividade geral, poderá realizar-se sem o conhecimento da realidade a que se refere” (Estrela, 1992, p. 27). Assim, a observação de grupos consiste numa etapa indispensável ao início de uma intervenção pedagógica fundamentada na prática do quotidiano.

Segundo Wilson (1977), a observação participante traduz-se numa técnica de análise investigativa qualitativa do contexto real, pois centra-se na interpretação dos factos, partindo das diversas significações que os participantes lhes conferem durante a ação (Citado por Estrela, 1986). Por sua vez, Parrente (2002) caracteriza a observação participante como uma técnica de investigação indispensável para a atividade docente, pois possibilita-nos “obter informações sobre os interesses e necessidades das crianças (...) obter dados exactos, precisos e significativos, capazes de informar o professor ou educador sobre as necessárias modificações a implementar” (p.169).

Deste modo, a observação participante situa-se num plano de observação - ação, desencadeador de novas situações resultantes da intervenção do observador. Só a observação permite ao investigador determinar “a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento” (Estrela, 1986, p. 135). Perante este cenário, o docente desempenha um papel claramente determinado na organização social que observa.

O recurso a esta técnica de investigação, ao longo da intervenção pedagógica, permitiu deter uma ampla visão acerca do grupo, contribuindo assim para identificar os interesses, as necessidades e as motivações dos alunos e, consequentemente, para delinear quais as estratégias de intervenção adequadas ao grupo, tendo por base uma problemática existente e que, indubitavelmente, influenciava a qualidade de toda a ação educativa.

Nesse sentido e de forma a implementar esta técnica de investigação, recorreu-se, de igual modo, a um instrumento investigativo, nomeadamente ao diário de aula, sendo que este também contemplou algumas notas de campo.

Diários de aula

De acordo com Zabalza (1994), o diário de aula insere-se nas metodologias qualitativas, sendo considerado como um dos instrumentos básicos de investigação, atendendo a que pode abordar diferentes perspetivas ou finalidades no âmbito da investigação. Este autor defende que o principal objetivo do diário de aula é o de:

Se converter em espaço narrativo dos pensamentos dos professores. O que se pretende explorar, através do diário, é, estritamente, aquilo que nele figura como expressão da versão que o professor dá da sua própria actuação na aula e na perspectiva pessoal com que a encerra (Zabalza, 1994, p.91).

Nesta linha de pensamento, os diários de aula traduzem-se num instrumento de recolha de dados, uma vez que neles estão relatados todos os detalhes de toda a ação pedagógica, a exposição dos fatores mais relevantes, dependendo da perspetiva do docente, a interpretação sob o ponto de vista pessoal e, por fim, a reflexão e avaliação da sua própria prática educativa.

No entendimento do mesmo autor, a inserção de propostas reflexivas na ação didática possibilita ao docente alterar as suas certezas e rotinas comportamentais iniciais e adquirir novas capacidades que lhe possibilitem adaptar à prática os conhecimentos resultantes da investigação na sala de aula. Atendendo a que, “no diário, percebe-se não só o decorrer da acção, mas também, o que é mais importante” (Ibidem, p.97).

A autora Welfort (1983) salienta a importância do diário de aula, na medida em que este se torna num importante instrumento reflexivo constante da prática do docente, sendo através dessa reflexão diária que este avalia e planifica toda a sua prática. Além disso, também se traduz num fulcral documento no qual o experienciado e vivenciado é registado, juntamente com os alunos.

O recurso a este instrumento de investigação permitiu-me deter uma maior visão e consciencialização da minha prática, atendendo a que nele eram registadas todas as estratégias pedagógicas implementadas, bem como uma componente reflexiva acerca do sucedido. Ao longo da intervenção, consegui determinar com uma maior abrangência, quais os reais interesses e necessidades dos alunos, refletindo-se na implementação de novas estratégias pedagógicas.

O diário de aula, apesar de ser redigido apenas por mim, contendo as informações que para mim se traduziam nas mais significativas, contém as interações apresentadas pelos alunos e algumas das suas reflexões acerca da prática preconizada

(Apêndices H-O), bem como algumas das notas de campo procedentes dessas interações.

Assim sendo, as notas de campo são elementos relevantes que resultam do processo de observação, em que são estruturadas de forma coerente as atitudes e comportamentos dos alunos, bem como quais as dificuldades, interesses e motivações apresentadas por estes. Deste modo, Bogdan e Biklen (1994) definem as notas de campo como “o relato daquilo que o investigador ouve, vê e experiencia” (p.150) para conseguir obter dados descritivos do contacto direto tido com os alunos durante a ação.

Neste sentido, o registo das interações, sugestões, questões, ideias prévias e comportamentos apresentados pelos alunos viabilizaram a reflexão e investigação, tendo por base a adequação da ação às necessidades e interesses dos mesmos. É de salientar que nem sempre foram registadas notas de campo, tanto por impossibilidade como também para não comprometer a interação com o grupo.

As notas de campo traduzem-se, efetivamente, numa mais-valia para o docente enquanto agente reflexivo e investigador, pois esta técnica permite-lhe melhorar a sua intervenção e, conseqüentemente, melhorar a sua qualidade educativa. Devido à pertinência de algumas delas, irei mencioná-las neste relatório, na descrição da componente pedagógica.

Análise de documentos

A análise de documentos é uma técnica muito utilizada na maioria das investigações educacionais e pode ser aplicada sob duas perspetivas. A primeira é implementada com o intuito de complementar informações obtidas por outros métodos e a segunda é empregada como método de pesquisa central (Bell, 1997).

De acordo com Bardin (2008), a análise de documentos tem como finalidade “representar o conteúdo de um documento sob a forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência” (p.45). O recurso a esta técnica de investigação, e de acordo com Coutinho et al. (2009), “implica uma pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação” (p.373).

Assim sendo, a análise de documentos consiste numa das principais técnicas de investigação. Como nos possibilita um maior entendimento da realidade educativa em

questão, bem como alguns conhecimentos mais profundos acerca de cada aluno, e do grupo em geral, procedi à análise de alguns documentos, tais como: o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Plano Anual de Atividades (PAA) e ainda os documentos individuais correspondentes a cada aluno.

Conversação com outros professores

Esta técnica insere-se no domínio das técnicas baseadas na conversação que têm por base a oralidade, ou seja, através desta técnica é possível, através do diálogo, conversar com outros agentes educativos acerca da nossa prática, obtendo outras conceções ou até mesmo uma concordância com a nossa ação.

Durante a minha prática pedagógica, tive a oportunidade de dialogar com todos os docentes que intervinham ativamente com este grupo, bem como com outros professores da instituição que também já tinham interagido na lecionação com alguns destes alunos anteriormente. Esta técnica traduziu-se numa mais-valia pois passei a conhecer um pouco mais o grupo, bem como alguns alunos em particular, no que concerne às suas principais dificuldades e interesses.

Limites de investigação

Em toda a investigação científica de carácter social, que envolva diretamente pequenos grupos de alunos, existem limites que o investigador deve ter em atenção para que a sua investigação não atinja negativamente os envolvidos na mesma. Assim, na investigação científica existem três tipos de limites: os limites epistemológicos, os limites ontológicos e os limites éticos (Lessard-Hérbert, Goyette, & Boutin, 1990).

No que concerne aos limites epistemológicos de uma investigação, estes prendem-se com a origem, a estrutura, os métodos e a validade do conhecimento explícito na investigação. Tem em consideração até que ponto a investigação científica é lógica e coerente nos factos apresentados e nos resultados obtidos.

Em relação aos limites ontológicos, estes derivam da Ontologia, uma vertente da Filosofia que se dedica ao estudo do ser, da realidade e da existência humana. Logo, qualquer investigação científica não deve interferir com a existência do ser humano nem com a sua realidade (humana, social, entre outros).

Por sua vez, os limites éticos relacionam-se com os valores, princípios e crenças que conduzem o comportamento humano de uma sociedade para que exista um equilíbrio social entre os que a compõem. Assim, o investigador não pode interferir nesta conduta nem desrespeitar quaisquer regras ou valores de uma determinada sociedade, onde a sua investigação poderá não ser válida nem fiável aos olhos da comunidade científica (ibidem).

Deste modo, uma investigação desta natureza pressupõe que, primeiramente, o investigador reflita determinadas questões de índole ética tal como refere Máximo-Esteves (2008, p.106), “Até onde devo ir durante o processo de investigação?” e ainda “Que uso público vou fazer de tudo o que investiguei?”, antes de apresentar os resultados da sua investigação.

Neste sentido, é determinante que o investigador explicita aos participantes os seus objetivos relativamente à investigação em curso, sendo importante criar uma relação mútua de empatia e de confiança, atenuando algumas incertezas por parte do investigado, e, por conseguinte, possibilitando ao mesmo uma certa segurança na cedência de determinadas informações e, se este desejar, será garantida a sua confidencialidade (ibidem).

Segundo Máximo-Esteves (2008), as questões éticas adquirem maior relevância quando as investigações envolvem crianças ou jovens, pelo que nessas situações “a responsabilidade ética e a garantia da salvaguarda dos direitos, interesses e sensibilidades”, por parte do investigador, é acrescida (p.107) e, naturalmente, o consentimento prévio dos Encarregados de Educação (EE) traduz-se numa condição imprescindível neste processo.

Capítulo III – Metodologia da intervenção científica pedagógica

Fundamentos que Sustentam a Prática Pedagógica

As opções metodológicas preconizadas num determinado contexto espelham as ideologias e os objetivos desse mesmo contexto. Cada opção metodológica implementada apresenta consequências discerníveis sobre a conduta individual de cada aluno.

A pedagogia orienta-se em torno de saberes que se constroem da ação contextualizada, em consonância com as concepções teóricas e de acordo com as crenças, caracterizando-se numa triangulação dinâmica, interativa e, incessantemente, renovada entre as teorias, as ações e as crenças individuais, “a pedagogia sustenta-se, assim, numa praxis, isto é, numa acção fecundada na teoria e sustentada num sistema de crenças” (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011, p.98).

Neste sentido e de acordo com Nóvoa (1992), a prática educativa está associada ao ensino-aprendizagem em que a própria investigação “reporta-se, sobretudo, à acção didáctica. Mas a actividade dos professores não se circunscreve a esta prática pedagógica visível, sendo necessário sondar outras dimensões menos evidentes” (p.68).

A pedagogia pode ser concebida, fundamentalmente, de duas formas, podendo ser pela pedagogia de transmissão ou pela pedagogia de participação. A primeira foca-se no conhecimento que quer transmitir, centrando-se no papel do professor e a segunda centra-se nos alunos, sendo que estes constroem o conhecimento, assumindo-se como participantes do processo de aprendizagem.

A pedagogia de transmissão centra-se na premissa de que o conhecimento é o aspeto mais importante da educação e, como consequência, o aluno deverá trabalhar para o deter, mediante o que lhe é transmitido pelo docente ou pelos livros. De acordo com esta concepção pedagógica, o aluno é tido como um ser desprovido de qualquer conhecimento ou aspiração, logo os conhecimentos, ideias e aspirações serão impressas pelo docente.

A autora Oliveira-Formosinho (2007) afirma que a pedagogia de participação concentra-se nos alunos, sendo que estes produzem o conhecimento, participando progressivamente na edificação do processo educativo como seres sócio-histórico-culturais:

A pedagogia da participação realiza um diálogo constante entre a intencionalidade conhecida para o acto educativo e a sua prossecução no contexto com os autores, porque esses são pensados como activos, competentes e com direito a co-defenir o itinerário do projecto de apropriação da cultura que chamamos de educação (p.18-19).

Nesta linha de pensamento, a criança é considerada como um sujeito total e não fragmentado da sua formação. Na desconstrução de uma pedagogia transmissiva o fundamental é que a pedagogia em participação se desenvolva com o auxílio dos alunos, na vivência de novas experiências e na co-participação (ibidem).

Os modelos pedagógicos distinguem-se em várias configurações, sendo uns behavioristas e outros construtivistas. Oliveira-Formosinho et al. (2011) afirmam que os “programas behavioristas centravam-se nas competências académicas, entre outras coisas, ao passo que os programas construtivistas se centravam no desenvolvimento dos processos cognitivos” (p.27).

Sendo a aprendizagem caracterizada como um processo que visa a promoção de uma mudança conceptual, em que os alunos possam alterar as suas concepções científicas, através da implementação de estratégias instrucionais adequadas, evidenciando uma perspectiva construtivista da aprendizagem, então a aprendizagem define-se por um processo de implicação do aluno na construção do seu próprio conhecimento.

Becher (1992) define o construtivismo como uma concepção de que nada, rigorosamente, está concluído, e de que, especificamente, o conhecimento não é fornecido, em nenhuma instância, como algo conclusivo, pois este constrói-se pela interação do indivíduo com o meio físico e social, mediante o seu simbologismo e atendendo às concepções tidas com o mundo das relações sociais, construindo-se pela força da sua ação e não por qualquer dotação prévia hereditária ou no meio, “de tal modo que podemos afirmar que antes da acção não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento” (p.88).

Implementar uma pedagogia construtivista implica, à partida, dar espaço para que os alunos se possam exprimir, enfatizando as suas aspirações, motivações ou interesses em determinados domínios. O construtivismo, no âmbito Educacional, é visto por Becher (1992, p. 89) como uma “forma teórica ampla que reúna as várias tendências actuais do pensamento educacional.” Neste sentido, o construtivismo emerge de inúmeras disposições que partilham a insatisfação de um sistema educacional que

insiste em continuar a implementar estratégias de transmissão de conhecimento, sendo este a própria escola, pois persiste em “fazer repetir, recitar, aprender, ensinar o que já está pronto, em vez de fazer agir, operar, criar, construir a partir da realidade vivida por alunos e professores, isto é, pela sociedade” (ibidem). Deste modo, o docente deverá partir dos interesses dos alunos, bem como das suas pré-concepções, permitindo que estes definam as suas aspirações face aos conteúdos de uma forma livre e espontânea.

Ao longo de todo o meu percurso académico, experienciei convivências com diferentes abordagens metodológicas acerca da transmissão do conhecimento. Por vezes, adotei uma atitude crítica face à pedagogia tradicional, em que o professor adota a postura de mero transmissor de conhecimentos, enquanto o aluno assume o papel de recetor de conteúdos. Daqui decorre que não poderia perpetuar esse tipo de transmissão de conhecimentos por ter consciência que os alunos não se envolvem ou implicam tanto como seria esperado. Porém, em diversas situações, esta poderá ser implementada se existir a necessidade de se querer transmitir certos conteúdos aos alunos, de uma forma assertiva e premeditada.

Neste âmbito, Fino (s.d), refletindo sobre este paradigma educacional, afirma que:

(...) pode-se considerar, portanto, que as escolas se inscrevem numa matriz comum, cujos traços são constantes, independentemente do apuramento, ao longo do tempo, de características próprias, idiossincráticas, capazes de assegurarem alguma individualidade própria a instituições que, de outra maneira, tenderiam a ser cópias umas das outras. A sua identidade própria decorre, portanto, de uma dialéctica entre a matriz comum e a aquisição local de características secundárias recentes e diversificadoras (p. 2).

Considerando que cada vez mais se fala em práticas construtivistas, irei, ao longo deste relatório, implementar políticas construtivistas, enfatizando as opiniões e interesses reais das crianças, ao invés de me preocupar tanto com a finalidade de certas competências, pois, todos os dias, os alunos adquirem novas competências ou melhoram-nas, apesar de não serem as que nos propusemos para um determinado dia. Quer isto dizer que a aquisição de competências dá-se de uma forma gradual e ao longo de todo o percurso escolar, pelo que deverei permitir à criança que se desenvolva de acordo com as suas necessidades.

Em suma, e atendendo a que as pedagogias participativas adotam vários modelos, metodologias e perspetivas de inspiração construtivistas, passa a ser atribuído

aos alunos a liberdade para questionar, planejar, investigar e colaborar no seu processo de ensino-aprendizagem, sendo que este advém dos seus interesses e motivações, cabendo ao docente a promoção e organização do contexto educativo, tal como refere Oliveira-Formosinho et al. (2011), com o intuito de observar para planificar, documentar, avaliar e investigar os interesses e os saberes dos alunos.

A intervenção educativa explanada neste relatório sustentou-se na pedagogia participativa, na influência de alguns teóricos e na aplicação de modelos pedagógicos, adotando metodologias significativas para a implementação de uma prática significativa. Serão, seguidamente, expostos os mais incidentes para a construção do percurso de intervenção educativa, tendo por base uma abordagem de pesquisa, de ação e de reflexão/avaliação.

Processo de intervenção educativa

O processo de intervenção educativa pressupõe uma intencionalidade, tendo por base um conjunto de etapas, tais como: observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular que se complementam e interligam, possibilitando o enriquecimento da ação pedagógica. A intervenção educativa inicia-se pela fase da observação, caracterizando-se pela “base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (ME, 1997, p.25). A observação de um dado grupo ou de cada criança, especificamente, potencia o conhecimento das suas capacidades, interesses e dificuldades.

A segunda etapa (planejar) consiste num prolongamento da observação em que o docente planifica a sua intervenção pedagógica, tendo por base as informações recolhidas durante essa mesma observação. Deste modo, o docente irá refletir a sua prática mediante as características individuais ou coletivas de um grupo de alunos em que este, juntamente com os alunos, deverá criar “situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só” (ibidem, p.26).

A terceira fase, designada *agir*, reflete a ação propriamente dita, ou seja, nesta fase, o docente coloca em prática a intencionalidade educativa, de acordo com os interesses dos alunos, potencializando novas situações de aprendizagem. Paralelamente

à ação, surge a avaliação da mesma, sendo considerada o suporte da planificação, pois esta avalia todo o processo educativo, bem como os efeitos decorrentes da própria.

A comunicação surge como a quinta etapa, tendo por objetivo dar a conhecer a todos os agentes educativos envolvidos no processo de aprendizagem do aluno, aspetos determinantes ao seu desenvolvimento e ainda a sua evolução.

A última fase refere a articulação entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo, promovendo uma continuidade educativa entre ambos, proporcionando condições para que as crianças tenham uma aprendizagem de sucesso. Esta fase permite ao educador impulsionar as crianças numa aprendizagem de qualidade durante o 1.º Ciclo, e permite ao professor deter uma consciencialização de todo o processo pedagógico desenvolvido pela criança até então, e deverá dar continuidade ao mesmo, enfatizando os reais interesses das mesmas.

Estas etapas, subjacentes ao processo educativo, foram aplicadas ao longo desta intervenção pedagógica, constatando-se a sua pertinência, na medida em que me permitiram refletir e articular a intencionalidade educativa desenvolvida com o grupo, de acordo com os seus interesses e motivações.

Pedagogia inclusiva

O conceito de escola inclusiva não é propriamente fácil de designar, por estar muitas vezes associado a alunos com NEE. Segundo o dicionário Houaiss (2001), incluir tem a conotação de envolvimento, sendo esta uma das variantes assumidas no âmbito educacional como referência à inclusão escolar.

O Decreto-Lei n.º 3/2008 afirma que a valorização da educação é:

Um aspecto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos (Decreto-Lei n.º 3/2008, p.154).

Batista (2003) defende que a escola deverá adaptar-se para efetivar a inclusão, ou seja, a instituição deverá adequar-se às necessidades do aluno, abandonando modelos

e práticas que discriminem qualquer aluno, reconhecendo o valor das diferenças como fator de crescimento dos alunos e dos grupos sociais (citado por Scardua, 2008).

A tabela (Tabela 1), a seguir apresentada, evidencia a reformulação estruturante e emergente relativamente aos modelos de educação inclusiva. De acordo com Freire (2008), existe uma nova forma de compreensão em relação às dificuldades educacionais, “ O problema já não reside no aluno, mas sim na forma como a escola está organizada e no modo com funciona” (Freire, 2008, p.11).

Tabela 1. Modelos tradicionais e modelos de educação inclusiva

Modelos tradicionais	Modelos de educação inclusiva
1. Alguns alunos não estão na sala de aula	1. Todos os alunos estão na sala de aula
2. O professor é o único responsável pelo processo de ensino aprendizagem	2. Equipas de profissionais partilham responsabilidades
3. Os alunos aprendem com o professor e o professor resolve os problemas	3. Os alunos e o professor desenvolvem o seu trabalho de forma cooperada
4. Os alunos são agrupados por níveis de competência	4. Os grupos de alunos são constituídos de forma heterogénea
5. O processo de ensino dirige-se ao aluno médio	5. O processo de ensino considera os diferentes tipos de competências, capacidades e ritmos dos alunos
6. A colocação do ano de escolaridade corresponde ao conteúdo curricular desse ano	6. As colocações do aluno num ano de escolaridade e a estrutura curricular que é utilizada são independentes
7. O ensino é demasiado passivo, competitivo, muito formal	7. O ensino é ativo, criativo e cooperado
8. O apoio educativo é providenciado sobretudo fora da sala de aula	8. O apoio educativo é providenciado sobretudo dentro da sala de aula
9. Os alunos com NEE são frequentemente excluídos das actividades desenvolvidas	9. As actividades são planeadas de forma a permitir a participação de todos os alunos ainda que a diferentes níveis
10. O professor é responsável pelo processo educativo dos alunos “sem problemas” e a equipa dos apoios educativos é responsável pelos alunos com NEE	10. O professor da turma, o professor de apoio e outros técnicos partilham a responsabilidade da educação de todos os alunos
11. Os alunos são avaliados usando dispositivos normalizados	11. Os alunos são avaliados usando dispositivos diferenciados
12. O sucesso dos alunos é avaliado considerando os objetivos curriculares	12. O sucesso é atingido quando se atingem os objetivos do grupo e de cada aluno

Adaptado de: “Modelos tradicionais e modelos de educação inclusiva”, de Giangreco, Cloninger, Dennis e Edelman, 1994, citado por Morgado, 2003, *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*, p. 49

De forma a promover a inclusão escolar, surge a necessidade de criar tanto nos sistemas educativos como nas escolas, uma educação sem exclusões, levando à formulação de diferentes interrogações quanto à forma de obter e desenvolver uma sociedade e, conseqüentemente, uma escola inclusiva. Neste sentido, Schaffner & Buswell (s/d) defendem que as crenças e os valores determinados por uma filosofia inclusiva assentam em fatores de sentido comunitário, mediante a participação de todos os alunos, promovendo o respeito pela diversidade, de modo a incentivar as escolas a tomar os alunos como um todo, atribuindo relevância não só aos domínios académicos, mas também aos fatores sócioeconómicos e de cidadania (citado por Correia, 2008).

Segundo o Decreto-Lei n.º 3/2008 (p. 154), a escola inclusiva prevê a “individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos”. Nesta perspetiva, a escola inclusiva passa por difundir o sucesso pessoal e académico de todos os alunos, promovendo a igualdade, a fraternidade, os direitos humanos e a democracia. Então, as escolas devem:

Reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades (UNESCO, 1994, p.11).

De acordo com Morgado (2003), a evolução dos processos educativos de qualidade e, conseqüentemente, inclusivos, transpõem-se nitidamente pela capacidade da escola em promover processos diferenciados de trabalho. O professor deve promover e implementar novas estratégias que permitam a inclusão de todos os alunos num determinado grupo, pelo “que se espera que a sua intervenção promova a equidade social e que, assim, recuse a exclusão tanto no acesso como no sucesso de qualquer estudante” (citado por Rodrigues & Rodrigues, 2011, p. 90).

A formação dos professores é crucial e determinante para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, atendendo a que cada aluno detém as suas próprias

caraterísticas e necessidades emocionais, académicas e sociais. É necessário que os professores detenham consciência que a atitude do mesmo é um elemento fundamental para o sucesso da inclusão na sala de aula.

Deste modo, os professores devem adaptar-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, perspetivando um ambiente que apoia e inclui todos os alunos, reforçando comportamentos positivos. A este propósito, Morgado (2003) afirma ser necessário que “o professor reflita sobre os comportamentos ou procedimentos que deve adoptar no sentido de promover um tão desejado, quanto importante, bom clima social pois é certo que os comportamentos do professor contêm um efeito de modelação do comportamento dos alunos” (p. 98).

Sanches (2005) sublinha a relevância da investigação ação para a promoção de práticas contextualizadas, uma vez que esta vai ao encontro dos objetivos de compreensão, melhoramento e reformulação da prática, envolvendo uma organização prudente, a recolha de dados rigorosamente e autoreflexão sistemática. Lipsky & Gartner afirmam que, ao invés de pensar que o professor possua todo o conhecimento necessário para a progressão de todos os alunos de uma turma, deveria ser, antes, disponibilizado um mecanismo de apoio que o assista e o capacite de modo a ser capaz de resolver problemas, de modo cooperativo e colaborativo (citado por Correia, 2008, p.35).

Conceber uma sala de aula inclusiva é um desafio, em que os professores devem criar ambientes de aprendizagem que fomentem e potencializem a criatividade, o potencial individual, as interações sociais, o trabalho cooperativo, a experimentação e a inovação. Morgado (2003) afirma que o desenvolvimento individual é mais facilitado quando existe um trabalho de cooperação entre pares, promovendo a solidariedade, a interajuda face às dificuldades, a partilha de sucessos e uma reflexão abrangente face à realidade educativa.

Em forma de síntese, Sanches (2005) afirma que em diversas ocasiões, o trabalho em grupo, na sala de aula, possibilita a partilha e estimula, mediante as interações destes e destes com o professor, o desenvolvimento social dos alunos. A metodologia de investigação é benéfica para a promoção da escola inclusiva em diferentes aspetos, nomeadamente na análise crítica, na reflexão e tomada de decisão acerca das transformações necessárias, no que concerne a uma intervenção ativa; ao atribuir relevância aos contextos do quotidiano dos alunos; enfatizando a importância da autorreflexão por parte do professor acerca das suas práticas pedagógicas; através da sua

intervenção educativa face à problemática, recorrendo a uma metodologia mais sistemática e consistente.

Considerando o relatório da Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (2003) produzido com base em numerosas investigações, podemos identificar fatores determinantes para a implementação de práticas inclusivas na sala de aula, sendo estes o ensino cooperativo, a aprendizagem cooperativa e a resolução de problemas colaborativamente.

Pedagogia de projeto

A pedagogia em projeto apoia-se na motivação intrínseca, parte do interesse do aluno no trabalho e no interesse que as próprias atividades desencadeiam. Neste sentido, Katz & Chard (1997) referem que a pedagogia em projeto enfatiza o papel do docente, na mediada em que este incentiva os alunos a interagirem com pessoas, objetos e com o ambiente, de modo a que assumam um significado pessoal para os mesmos. Além do que, no que concerne à forma de aprendizagem, o docente atribui maior significância à participação ativa dos alunos nos seus próprios estudos, pois os conteúdos ou tópicos de um dado projeto resultam, geralmente, dos interesses dos próprios mediante um mundo que lhes é familiar.

Segundo os mesmos autores, a “abordagem do projecto não é a única resposta ao desafio de envolver as mentes das crianças mais novas. Mas é um meio promissor de estimular predisposições que permanecerão durante toda a vida” (*ibidem* p. 265). Sendo assim, pretende-se, com esta metodologia, que os alunos se tornem autónomos e interventivos, através de uma aprendizagem ativa e dinâmica.

Hernández (1988) enfatiza que a pedagogia em projeto “não deve ser vista como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira de repensar a função da escola” (p. 49).

Nesta ordem de ideias, Almeida (2002) afirma que:

(...) o projeto rompe com as fronteiras disciplinares, tornando-as permeáveis na ação de articular diferentes áreas de conhecimento, mobilizadas na investigação de problemáticas e situações da realidade. Isso não significa abandonar as disciplinas, mas integrá-las no desenvolvimento das investigações, aprofundando-as verticalmente em sua própria identidade, ao mesmo tempo que estabelecem articulações horizontais numa relação de

reciprocidade entre elas, a qual tem como pano de fundo a unicidade do conhecimento em construção (p.58).

Segundo Niza (2007) e Katz & Chard (1997), os projetos devem surgir não só de conversas entre o professor e os alunos, procurando clarificar problemas experienciados, mas também da interação com a comunidade, com o intuito de promover a mudança paradigmática, enfatizando os interesses e os conhecimentos dos mesmos.

Deste modo, no decorrer de um dado projeto, implementam-se diferentes etapas metodológicas da pedagogia em projeto expressas por Katz e Chard, em quatro fases, nomeadamente: a definição do problema, a planificação, a execução e a avaliação ou apresentação. Na primeira fase, os alunos definem um problema a ser resolucionado mediante as suas aspirações, seguindo-se a fase da planificação, em que os alunos deverão definir quais as estratégias a implementar e que objetivos pretendem atingir. A terceira fase caracteriza-se pela fase da execução em que os alunos procedem à implementação do projeto, e, por fim, a fase da avaliação em que os alunos expõem as suas conclusões face ao tema, podendo ser ou não expostas à comunidade.

Ao longo da implementação de um projeto, os alunos assumem um papel ativo na construção dos seus conhecimentos, fomentando o desenvolvimento de competências, não só cognitivas como sociais. As suas experiências diárias e a interação com o meio envolvente, princípios defendidos por Piaget e Vigotsky, tornam-se elementos fomentadores de um maior domínio em relação aos conceitos fundamentais do seu quotidiano (Lopes & Silva, 2009).

Em suma, podemos afirmar que, com o desenvolver da prática pedagógica, foi possível relacionar os conhecimentos teóricos com a intervenção prática. Neste sentido, a abordagem pedagógica em projeto é, indubitavelmente, uma mais-valia para a aquisição de competências por parte dos alunos, sendo essas aprendizagens notórias nas suas atitudes.

Aprendizagem cooperativa

Cada vez mais, a capacidade que um indivíduo tem de se relacionar e de cooperar com os outros traduz-se numa competência social face à crescente complexidade da sociedade (Bessa & Fontaine, 2002). Perante este cenário, passa pelo docente a particular importância de adotar metodologias cooperativas, pois, como

explicitam Lopes e Silva (2010, p. 7), “o que os professores fazem na sala de aula é, sem margem para dúvidas, o principal factor extrínseco ao aluno que determina a sua aprendizagem e o seu sucesso”. Tornando-se, assim, importante a sua intervenção antes, durante e depois da implementação de trabalhos cooperativos na sala de aula.

De acordo com Bessa & Fontaine (2002), a aprendizagem cooperativa define-se por:

(...) um conjunto de três estratégias alternativas de ensino-aprendizagem: aprendizagem cooperativa, explicação por pares e colaboração entre pares. Embora eles apresentem algumas diferenças entre si, na base da sua conceptualização encontramos um importante denominador comum: a importância da utilização dos pares para a promoção da aprendizagem (p. 77).

Neste sentido, a implementação da aprendizagem cooperativa, durante a execução das atividades desenvolvidas em sala de aula, incentiva o aumento de atitudes cooperativas, tendo como objetivo aprendizagens de conteúdos científicos de forma significativa, fomentando o desenvolvimento de competências sociais. Neste sentido, Joaniquet (2004) refere que a aprendizagem cooperativa consiste “numa estrutura organizativa que potencia a responsabilidade individual e a responsabilidade grupal mediante a interacção de alunos com diferentes capacidades e a intervenção organizativa, dinamizadora e mediadora do professor” (citado por Ribeiro, 2006, p. 3).

O recurso a esta metodologia permite, segundo Niza (1998), que a cooperação entre os alunos, em pequenos grupos ou a pares, possibilite a obtenção de um objetivo comum. O trabalho cooperativo tem-se “revelado a melhor estrutura social para a aquisição de competências, o que contraria frontalmente, toda a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola” (p.4).

A implementação desta metodologia enfatiza, desta forma, o papel ativo e dinâmico que o aluno deverá deter durante a construção do seu próprio conhecimento, permitindo-lhe, segundo Lopes & Silva (2010), atingir diversas metas importantes, designadamente, deter um bom desempenho, aumentar a sua produtividade, reter durante mais tempo os conhecimentos adquiridos, apresentar uma maior motivação aquando da execução das atividades, dedicar mais tempo à realização de tarefas, aumentar o grau de racionalidade e de pensamento crítico. Para além disso, também proporciona a manifestação de relações positivas entre os elementos do grupo,

amplificando o espírito de solidariedade, de cumplicidade nas relações da turma, bem como impulsiona o respeito pessoal e acadêmico de cada um.

De acordo com Arends (1995), a implementação do trabalho cooperativo, traduz-se numa estratégia importante a ser utilizada na sala de aula, na medida em que possibilita a partilha de conhecimentos entre colegas, revelando-se um fator promotor de aprendizagens de sucesso. Neste sentido, durante a intervenção pedagógica, foi efetuado o trabalho a pares e em grupos, de forma a resolverem situações problema, discutirem entre si, a vivenciarem situações significativas e profícuas e a se entreajudarem, assumindo responsabilidades próprias e em grupo, no âmbito de determinadas tarefas. Com a implementação desta metodologia, promoveu-se o espírito de entreajuda, o respeito pelo próximo, a atenção e motivação, tendo como finalidade uma educação inclusiva e promover a cidadania como fator de identidade pessoal.

Diferenciação pedagógica

Atendendo a que se pretende, que a escola assuma um papel preponderante e fundamental na formação de indivíduos ativos, dinâmicos, racionais, críticos, entre outras denominações. Perante a constatação de que, todos os alunos são distintos uns dos outros e, como tal, não os identificamos da mesma forma, talvez, também seja necessário modelar o ensino de forma que este seja significativo para cada aluno.

Deveríamos ter em atenção a distinção entre cada aluno, pois, apesar de termos um grupo com as mesmas idades, podemos constatar que as suas competências desenvolvem-se de diferentes formas e mediante diferentes métodos de trabalho.

Deste modo, verifica-se a emergência em adotar novas estratégias de intervenção, no âmbito da diferenciação pedagógica, tornando-se vital e determinante, para os alunos, que o docente seja capaz de incutir estratégias diversificadas, atendendo às suas reais necessidades. Deste modo, Perrenoud (2007) vem corroborar essas teorias, salientando que se procedeu a uma rutura com as pedagogias transmissivas, nomeadamente no campo educacional, verificando-se, através dos diversos movimentos pedagógicos, porém, salienta que a maioria dos docentes persiste com estas metodologias.

Neste sentido, apesar de todos os agentes educativos reconhecerem a pertinência e a importância da diferenciação pedagógica, acabam por encontrar alguma dificuldade

na sua implementação. De acordo com Roldão (1999), conseguir implementar a diferenciação pedagógica implica pesquisar e selecionar uma panóplia de meios e mecanismos alternativos, de forma que todos os alunos tenham a mesma possibilidade de adquirir as competências subjacentes ao currículo.

Tomlinson (2008) salienta que “numa sala de aula onde existe ensino diferenciado, os pontos em comum são reconhecidos e desenvolvidos, e as diferenças tornam-se igualmente elementos importantes do ensino e da aprendizagem” (p.3). Neste sentido, o docente deverá verificar quais os pontos fortes e fracos de cada aluno, criando estratégias que dinamizem e desenvolvam as competências dos alunos, sendo que, por vezes, bastam pequenos estímulos para que estes possam progredir exponencialmente.

Perrenoud (2007) salienta que a diferenciação do ensino é “fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem”, ou seja, que cada docente deverá diferenciar a sua própria pedagogia para com cada grupo de alunos, e até mesmo no seio desse grupo (p. 6).

Neste sentido, a diferenciação pedagógica surge como um meio para determinar o como e o porquê da aprendizagem dos alunos. Devemos criar uma relação menos utilitarista com o saber, atribuindo assim sentido à escola, enquanto construtora do conhecimento. Assim, da necessidade de unir saber e experiência, poderá resultar uma diminuição de conflitos, de crises, de desigualdades, entre outras consequências resultantes do ensino homogéneo.

Tomlinson (2008) defende que o ensino diferenciado começa por atribuir distintos perfis de aprendizagem por cada aluno, enfatizando as ideias e interesses individuais de cada. Devemos ter em consideração que “o conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades” (ME, 1997, p. 25).

A meu ver, a diferenciação pedagógica assume também um desafio que exige de nós, professores, a capacidade de adequar às crianças os objetivos e as situações de aprendizagem, capacitando o aluno para responder às exigências do ensino, bem como a ultrapassar barreiras problemáticas, valorizando a sua autoestima e a sua capacidade.

A diferenciação do ensino exige um trabalho exaustivo de planeamento, na sequência do conhecimento aprofundado do aluno, não excluindo ajustamentos espontâneos durante as situações de ensino. Emerge, assim, segundo Melo (2011), o conceito de escola inclusiva, que preconiza os princípios de igualdade, em que todos os

alunos têm acesso ao ensino, independentemente das suas particularidades sociais, físicas, intelectuais, culturais e individuais. A questão central reside no facto de se saber implementar os ajustamentos mais corretos, na própria instituição, de modo a que se consiga implementar a diferenciação cultural.

Assim, a pedagogia diferenciada assume-se como uma perspetiva de educação, em que se pressupõe uma ação pedagógica centrada no aluno, ajustando os conteúdos e estratégias de ensino especificamente para um determinado aluno, em que o docente terá de planear de forma a atenuar as diferenças existentes num determinado grupo, não pressupondo um ensino individualizado.

Capítulo IV - Intervenção Pedagógica em contexto de Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

A intervenção pedagógica preconizada no 1º CEB decorreu durante sete semanas, num total de 130 horas, distribuídas por três dias semanais, com a duração de cinco horas diárias, no turno da tarde.

O estágio deveria ter ocorrido de uma forma gradual e constante, no entanto, por motivos pessoais, este dividiu-se em dois momentos: o primeiro ocorreu em outubro e, após uma pausa de dois meses, o segundo concretizou-se em janeiro, não afetando assim a minha prática pedagógica. Este decorreu na Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) do Galeão, situada em São Roque, concelho do Funchal, numa turma de 3.º ano. Teve início a 6 de outubro e finalizou a 12 de Fevereiro.

Além das sete semanas efetivas de intervenção pedagógica, realizou-se uma semana destinada à observação participante, através da qual foi-me possível conhecer a dinâmica do grupo, o funcionamento da sala, a metodologia implementada pela professora cooperante e ainda compreender a continuidade dos conteúdos programáticos, que seriam expressos nas planificações futuras. Ainda nesta semana, já me foi possível determinar qual a problemática inerente a este grupo de alunos, atendendo à sua implicação no âmbito da decorrer das aulas.

Foram implementadas planificações diárias, sendo que estas tiveram a corroboração da professora cooperante, bem como a realização de diários de bordo, semanalmente. Irei apresentar ao longo do capítulo o desenvolvimento da prática profissional decorrente da intervenção pedagógica.

Neste capítulo, é contextualizado o ambiente educativo em que decorreu a intervenção pedagógica. Incluirei informações acerca do meio envolvente, da instituição, do grupo e da sala. Neste sentido, irei também contextualizar em que circunstância se implementou a metodologia de I-A, sendo definida a problemática e os objetivos da mesma em relação a este contexto educativo.

Concluirei com uma reflexão final em que evidenciarei as experiências vivenciadas, referindo de que forma este estágio pedagógico foi importante para a minha aprendizagem e formação, e ainda os aspetos positivos e negativos que contribuíram para o desenvolvimento da minha intervenção pedagógica.

Expetativas iniciais

Antes de iniciar a minha intervenção pedagógica, estava um pouco reticente e apreensiva com a mesma, atendendo a que pela primeira vez tinha toda a responsabilidade de ensinar centrada em mim, sem o apoio de nenhuma colega. Durante o período que antecedeu a minha intervenção e após o breve contato com o grupo de forma a me integrar, senti receio e inquietação, atendendo às caraterísticas comportamentais apresentadas pelo grupo e pelo meio.

Neste sentido, desejava deter o apoio da professora cooperante, ao longo da prática pedagógica, bem como também pretendia que esta adotasse uma atitude orientadora, reflexiva e crítica face à minha intervenção de forma que tivesse consciência dos meus bons e maus momentos, podendo assim melhorar progressivamente a minha ação. Gostaria também que a professora cooperante me disponibilizasse atempadamente os conteúdos programáticos a serem desenvolvidos, de forma a poder construir materiais didáticos de apoio que fossem significativos e apelativos para fomentar e facilitar o processo de aprendizagem.

Atendendo às caraterísticas particulares deste grupo de trabalho, tinha receio de não conseguir ou poder implementar novas metodologias de trabalho, introduzindo novos fatores de motivação. Embora soubesse que se adotasse uma postura correta com o grupo em que tivesse em consideração os reais interesses e necessidades do mesmo, essa expetativa e alguns outros problemas que pudessem surgir, seriam facilmente superáveis.

Após um contato inicial, que se refletiu pela positiva, verifiquei que podia implementar novas estratégias de ensino, atendendo às reais necessidades e interesses dos mesmos, salientando a diferenciação pedagógica, o trabalho cooperativo, e a manipulação de vários materiais de forma a facilitar a compreensão de alguns conteúdos. Além do que, tanto a professora cooperante como todos os restantes docentes, me possibilitaram livre acesso na dinamização e intervenção das suas aulas, tornando-se assim uma mais-valia para a minha prática, pois poderia intercalar os domínios programáticos com os diferentes momentos disciplinares diários.

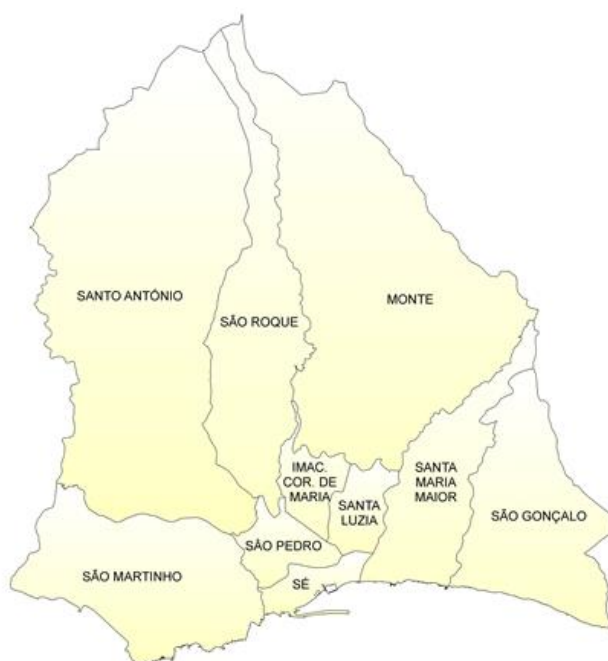
Contextualização do Ambiente Educativo

O meio envolvente

A EB1/PE do Galeão está localizada na Rua Escola Secundária do Galeão e situa-se na freguesia de São Roque, no concelho do Funchal, e faz parte das chamadas zonas altas da cidade, detendo uma área de aproximadamente 7,52 km².

É caracterizada pelo relevo irregular e uma orografia dominada por uma área mais urbanizada a Sul e pelas montanhas a norte. É delimitada a oeste pelas freguesias de Santo António, a Leste pelo Monte e Imaculado Coração de Maria e a Sul por São Pedro. Os principais sítios da freguesia são: Achada, Alegria, Água de Mel, Bugiaria, Fundoa de Baixo, Fundoa de Cima, Calhau, Galeão, Igreja Velha, Igreja Nova, Lombo Jamboeiro, Lombo Segundo, Olival, Quinta, Santana, Salão e Terça (Figura 5).

Figura 5. Mapa de freguesias do concelho do Funchal



A nível económico, os principais setores de fonte de riqueza incidem sobre a agricultura, indústria e serviços. A freguesia contém diversos estabelecimentos comerciais e industriais dos diferentes ramos de atividade, nomeadamente supermercados, banco, oficinas de automóveis, ferragens, mobiliárias, pronto-a-vestir, serralharias, padarias, pastelarias, posto de abastecimento de combustível, mercado, cabeleireiro, talho, peixaria, florista, estação de correios, centro de dia, biblioteca, escola de condução, bares/ cafés, restaurantes, carpintaria, armazém distribuidor de

farinhas e um centro de saúde. Possui ainda um Clube Cultural e Recreativo União da Mocidade direccionado para a música, embora possua também um grupo de teatro.

Relativamente à área social, São Roque possui uma Biblioteca Gulbenkian e de grupos de escuteiros do Corpo Nacional de Escutas, assim como do Recreio Musical União da Mocidade. Na área educacional, usufrui de três escolas básicas de primeiro ciclo, nomeadamente a EB1/PE do Lombo Segundo, a EB1/PE do Galeão e a EB1/PE da Achada e, ainda, uma a nível dos 2.º e 3.º ciclos denominada de Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclo Eduardo Brazão de Castro. Usufrui, ainda, de um Centro Sócio Educativo para Deficientes Profundos e um ATL. Possui também estruturas de carácter desportivos, nomeadamente o Clube Desportivo da Azinhaga e o Clube Desportivo de São Roque.

A freguesia tem ainda à disposição uma rede de transporte público através da empresa Horários do Funchal que certifica a acessibilidade da população quer dentro da própria freguesia, como no restante concelho do Funchal.

Por outro lado, a proximidade que a EB1/PE do Galeão tem em relação à Universidade da Madeira, ao Complexo de Piscinas da Penteada, à Biblioteca Municipal e ainda ao Arquivo Regional, faz com que seja possível proporcionar diversas experiências culturais e/ ou desportivas às crianças, de modo a que estas estejam envolvidas com o meio que as rodeia.

A Instituição

A instituição educativa é recente, funcionando num edifício construído de raiz, cuja conclusão e inauguração ocorreu a 10 de outubro de 2002. Além do 1.º ciclo do ensino básico, possui ainda o pré-escolar e é de carácter público. Esta detém um funcionamento diário que abarca as valências de Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), desde as 08:15h às 18:15h. Na valência de 1º CEB, as atividades curriculares cruzam-se neste horário, isto é, os alunos que participam nas atividades de complemento curricular de manhã, têm as atividades curriculares na parte da tarde e vice-versa.

O edifício apresenta uma estrutura moderna, rodeada por diversos arredores e provida de 4 pisos, ou seja, possui quatro pisos. Está circundado, no exterior, por muros e vedações, beneficia de espaços amplos abertos, relativos às zonas de recreio (Tabela

2). Um fator negativo a apontar é o facto de, apesar de ser uma construção recente, a escola não possui rampas, nem elevadores, o que prejudica/ condiciona, substancialmente, as crianças portadores de deficiência física. Contudo, existe ainda outro ponto negativo a apontar que consiste na falta de instalações sanitárias no piso onde as crianças do 1.º ciclo têm aulas, que é o piso onde permanecem a maior parte do tempo.

Tabela 2 Espaços da Instituição

Piso	Espaços Interiores	Espaços Exteriores
-1	2 Balneários 3 Wc 1 Arrecadação para material desportivo 1 Arrecadação de material de jardinagem	1 Campo de jogos 1 Pátio semicoberto Áreas ajardinadas
0	2 Arrecadações 1 Sala de atendimento aos EE 4 Wc 1 Sala de apoio 1 Sala de Música 1 Sala de expressão plástica	Pátio coberto Zonas de varanda
1	1 Gabinete de direção 1 Secretaria administrativa 3 Salas de pré-escolar 1 Cozinha e refeitório 1 Despensa 3 Wc	Pátio coberto Zona de varanda Parque Infantil Área jardinada
2	6 Salas de aula 1 Sala de Informática 1 Biblioteca e videoteca 1 Sala de apoio 1 Sala de docentes 1 WC 1 Arrecadação	

A escola tem cerca de 200 alunos, distribuídos por sete turmas de 1.º ciclo e dois grupos da pré-escolar. A maioria dos alunos do 1.º Ciclo revela atingir resultados académicos relativamente baixos em relação às expetativas da instituição escolar nas áreas de português e matemática, tendo preferências pelas áreas de Educação Físico-motora e Tecnologias da Informação e Comunicação.

No âmbito de projetos, esta instituição possui um Projeto Educativo que está legislado pelo Decreto-lei nº 43/89 que expõe a importância de cada escola construir o seu projeto educativo. A escola possui ainda o jornal «O Tirinhas» que relata os diversos acontecimentos que ocorrem na escola.

O pessoal docente a exercer funções nesta instituição é composto por um total de 23 profissionais, a maioria pertencente ao quadro da escola. Estes profissionais revelam possuir algumas dificuldades na gestão das turmas no que respeita à presença de um número significativo de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) por sala, o que dificulta não só o bom ambiente educativo na sala de aula, como na assistência técnica a estas crianças por não existir pessoal não docente suficiente para atender às necessidades de cada aluno.

Contudo, verifica-se que existe uma valorização pelas componentes de apoio que são oferecidas pela instituição, mais precisamente, o apoio pedagógico, psicológico e social, contribuindo assim para um maior sucesso educativo.

O serviço administrativo é composto por uma diretora, um subdiretor e as decisões relativas ao funcionamento e organização da instituição são aprovadas em Conselho Escolar, formado pelo pessoal docente da mesma.

O envolvimento dos encarregados de educação nas atividades escolares tem sofrido uma maior evolução, apesar de ainda não ter atingido as expetativas da instituição, facto que se deve à baixa escolarização da maioria dos encarregados de educação, que demonstra uma menor preocupação pelo sucesso académico dos seus educandos.

Projeto Educativo de Escola

O Projeto Educativo de Escola (PEE) traduz-se num documento que orienta toda a ação educativa, esclarecendo o porquê e para quê da implementação das atividades escolares. Diagnostica os problemas reais e os seus contextos, exigindo a participação

crítica e criativa de toda a comunidade educativa, prevendo e identificando os recursos necessários de modo realista, demonstrando saber o que deve avaliar, para quê, como e quando. Deste modo, o Projeto Educativo é um conjunto coerente de objetivos, métodos e meios específicos que o estabelecimento escolar define a fim de participar nos objetivos nacionais (L.B.S.E.). Integra os dados da sua história e do seu meio envolvente e os constrangimentos a que está submetido. É um instrumento que permite estabelecer a relação entre a escola e a comunidade.

O Decreto-Lei 115-A/98 obriga a escola a ter o projeto educativo (artigo 24). Assim, a sua elaboração deverá envolver todos os que exercem um papel na educação dos alunos dessa escola: a direção e/ou o diretor pedagógico, os professores, o pessoal auxiliar e os pais. O projeto constrói-se através de um processo de negociação em que se articulam diferentes perspetivas e interesses.

O PEE da EB1/PE do Galeão é um documento válido por quatro anos que lhe confere singularidade, sendo, portanto, considerado o reflexo da sua identidade. Visa sobretudo orientar toda a ação educativa ao longo deste período, bem como a qualidade que se pretende desenvolver. O PEE confere particularidade à escola, sendo o reflexo da sua identidade. Explicita os princípios, os valores, as metas e as estratégias através das quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa, sendo estes o de enfatizar os valores e atitudes morais dos alunos, bem como o de melhorar o rendimento dos alunos na unidade curricular de matemática.

Organização do espaço

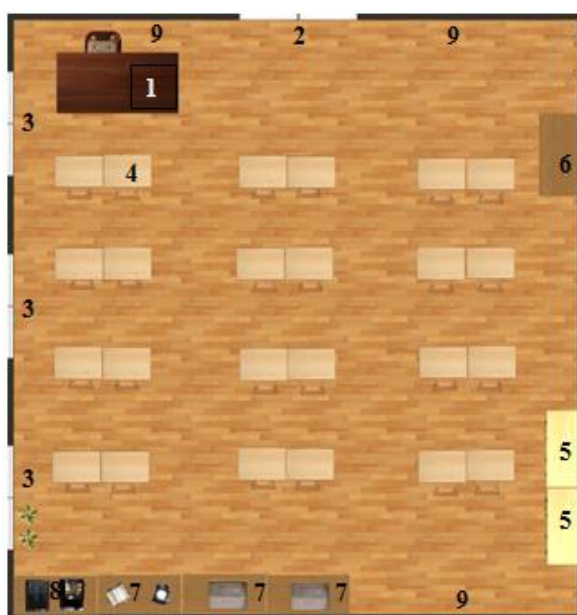
A sala de aula da turma A do 3.º ano não é partilhada por nenhuma outra turma. Nos armários podemos encontrar os livros e os cadernos, que não são utilizados pelos alunos assiduamente. Nestes, temos ainda o material utilizado pela turma e pela professora, como por exemplo, cola, tesoura, cartolinas, tintas e ainda algum material didático utilizado pela professora nas aulas. Nas paredes laterais, podemos observar vários placares com ilustrações feitas pelos alunos e algum material alusivo aos conteúdos abordados no momento.

A sala possui um quadro preto, a secretária da professora e, do lado esquerdo, três amplas janelas, que possibilitam a entrada de luz natural e um bom arejamento. No final da sala, podemos observar um computador, que nunca é utilizado pelos alunos e

duas mesas que são utilizadas pelos alunos para arrumar materiais que não necessitam levar a casa.

Relativamente à disposição das mesas, estas estão normalmente colocadas de um modo tradicional e a distribuição dos alunos é feita de acordo com o comportamento e dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos mesmos (Figura 6). De salientar que, aquando da minha intervenção pedagógica (durante alguns dias) dispus as mesas de outra forma, de modo a que a turma procedesse à dinâmica de trabalho cooperativo (Figura 7).

Figura 6. Planta da Sala (habitualmente)



Legenda:

1. Secretária da docente
2. Quadro preto
3. Janelas
4. Secretárias dos alunos
5. Armários
6. Ecoponto e bengaleiro
7. Mesas de arrumação
8. Computador
9. Placard

Figura 7. Planta da Sala (trabalho cooperativo)



Legenda:

- 1- Secretária da docente
- 2- Quadro preto
- 3- Janelas
- 4- Secretárias dos alunos
- 5- Armários
- 6- Ecoponto e bengaleiro
- 7- Mesas de arrumação
- 8- Computador
- 9- Placard

As atividades curriculares do grupo decorrem na parte da tarde, sendo organizadas de acordo com o horário da turma (Tabela 3), e mediante as orientações do Ministério da Educação, sendo a matriz curricular dividida em dois grupos de atividades. Por um lado, o grupo das áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória e, por outro lado, as áreas curriculares não disciplinares, concluindo num total de 25 horas semanais, respeitando o número de horas específico atribuído a cada área curricular.

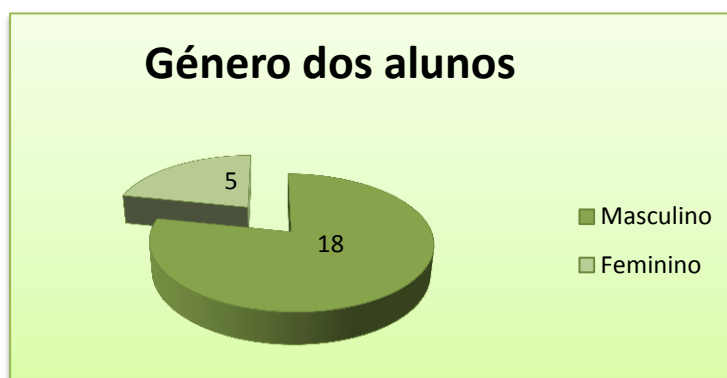
Tabela 3. Horário da turma do 3.º A

Hora	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
13h15	Portugues	TIC	Português	Matemática	Expressão Musical
14h15		Matemática	Educação Física		Português
15h15	Matemática	Português			
15h45	Intervalo				
16h15	Matemática	Português	Matemática	Portugês	Matemática
17h15	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio	
17h45				Area de Projecto	Educação para a cidadania
18h15	Saída				

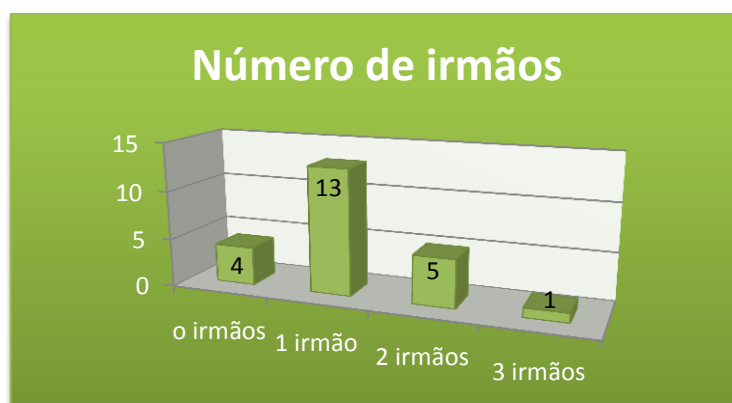
Caraterização da turma

A caracterização dos grupos de trabalho apresenta um papel determinante na intervenção pedagógica, na medida em que esta irá fomentar uma prática significativa de acordo com as necessidades e caraterísticas desse mesmo grupo. Neste sentido, efetuou-se uma triangulação de dados caracterizadores, tendo por base os dados recolhidos durante a observação participante, as conversas informais tidas com a professora cooperante ao longo da prática e as informações consultadas no PAA que será apresentada em gráficos circulares e de barras de modo a possibilitar uma interpretação mais rápida e objetiva.

A turma do terceiro A é composta por vinte e três alunos, cinco do sexo feminino e dezoito do sexo masculino (Gráfico 1), com idades compreendidas entre os oito e os onze anos de idade (Gráfico 2). Quatro alunos integraram a turma pela primeira vez, dos quais três são repetentes.

Gráfico 1. Género dos alunos**Gráfico 2. Idade dos alunos da turma**

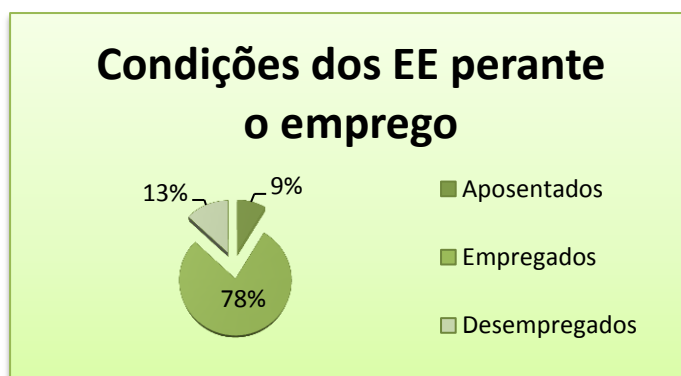
A maioria dos alunos tem um irmão, mais propriamente treze alunos, com dois irmãos verificam-se cinco alunos, com três irmãos encontra-se um aluno e sem irmãos são quatro alunos (Gráfico 3).

Gráfico 3. Número de irmãos por aluno

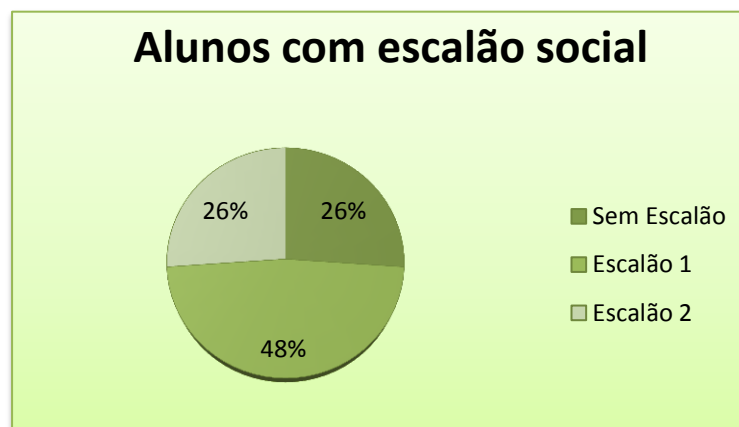
Podemos verificar que a maioria dos alunos reside na freguesia de São Roque, seguindo-se a freguesia de Santo António com seis alunos e apenas um aluno reside na freguesia do Caniço, embora durante parte do período de aulas resida com a avó na freguesia de São Roque (Gráfico 4).

Gráfico 4. Área de residência dos alunos

Analisando o gráfico 5, podemos constatar que a maioria dos EE, encontra-se empregado (78%), deparando-se em situação de desemprego uma margem menor de EE (13%), sendo que os restantes 9% se encontram aposentados.

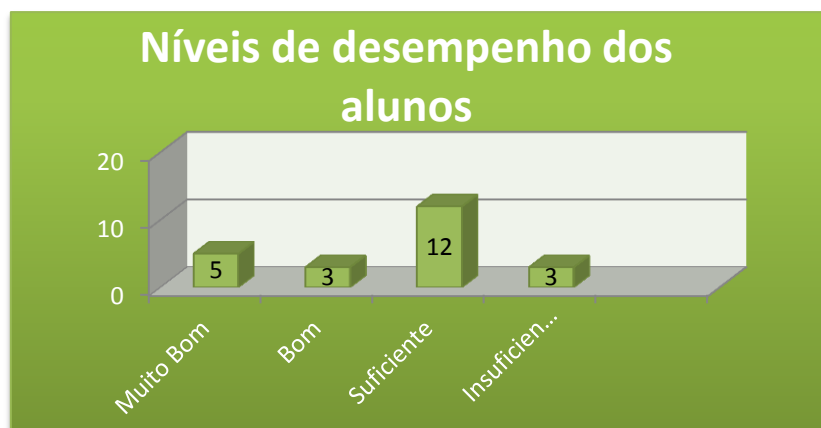
Gráfico 5. Condições dos EE perante a condição de trabalho

Porém de acordo com o gráfico 6 podemos verificar que o nível de condições sociais de quase metade dos EE é baixo, atendendo a que a maioria dos alunos usufrui de escalão social (74%).

Gráfico 6. Escalão social dos alunos

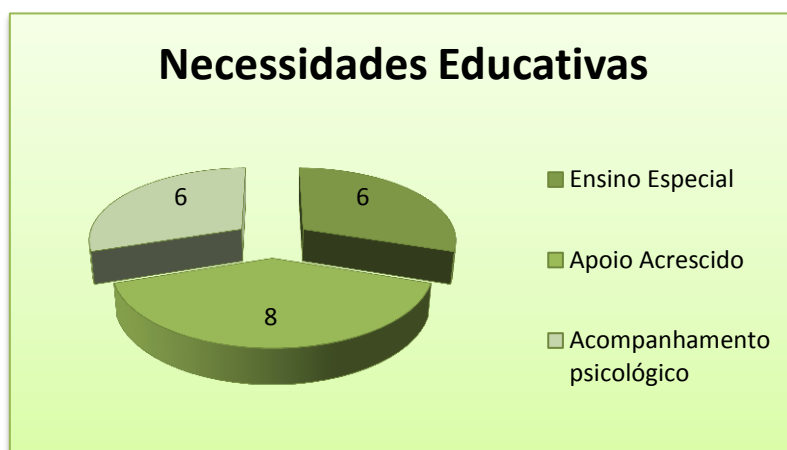
Esta é uma turma muito heterogênea composta por alunos de nível muito bom, bom, suficiente e insuficiente (Gráfico 7), demarcando-se um aluno de nível muito bom por possuir aproveitamento de igual modo em todas as áreas.

Gráfico 7. Níveis de desempenho dos alunos



Relativamente à aprendizagem dos alunos com mais dificuldades (Gráfico 8) destacam-se seis alunos com NEE, sendo estas acompanhadas por uma professora do ensino especial. Porém destes alunos, podemos destacar um aluno com maior relevância, pois este não é capaz de reter informações a longo prazo, apresentando dificuldades bastante acentuadas na sua aprendizagem, sendo também acompanhado pelo apoio pedagógico acrescido. Além deste aluno outros sete alunos também beneficiam deste apoio pedagógico acrescido, sendo implementado por uma outra professora individualmente. De salientar que seis alunos são acompanhados na área da psicologia devido a problemas de aceitação, familiares e escolares.

De acordo com algumas informações disponibilizadas pela professora cooperante e mediante alguns fatores verificados ao longo da intervenção pedagógica, podemos inferir que grande parte dos alunos provém de ambientes familiares desestruturados, com históricos familiares infelizes que de alguma forma acabam por influenciar o desempenho desses mesmos alunos.

Gráfico 8. Necessidades educativas dos alunos

Este grupo apresenta grandes dificuldades de socialização, tanto entre colegas como entre alunos e professores, por isso manifestam dificuldades em trabalhar a pares ou em pequenos grupos, revelando-se ser um grupo pouco autónomo. Porém, quando as atividades implementadas lhes são significativas estes demonstram grande interesse, esforço e empenho.

Importa salientar que alguns alunos apresentam constantemente situações de mau comportamento, sendo por vezes difícil prosseguir com certas atividades mediante os comportamentos apresentados, chegando por diversas vezes a conflitos verbais e físicos, dentro da própria sala de aula.

Problemática de Investigação-Ação

Definição e justificação da problemática

A minha intervenção pedagógica em contexto do 1º CEB decorreu numa sala de terceiro ano, na Escola do Galeão. Atendendo a que a minha intervenção teria a duração de oito semanas, a primeira semana cingiu-se à observação participante. Esta permitiu-me efetuar uma avaliação diagnóstica dos alunos bem como das metodologias adotadas pela professora cooperante.

No que concerne às metodologias adotadas pela professora cooperante, pude verificar que esta não utilizava nenhuma metodologia concreta, sendo, no entanto, na maior parte do tempo, as suas aulas ou pouco diretivas, aproximando-se em parte do modelo tradicional. De início, fiquei um pouco apreensiva em relação a estes métodos,

atendendo a que teria de dar continuidade aos conteúdos até então implementados, e não me identificava em parte com estas metodologias, em que fornecemos todos os conteúdos aos alunos de uma forma expositiva e de igual modo para todos. Apesar de tudo, mesmo tendo uma perspetiva distinta acerca da consecução das aprendizagens, respeito as opções metodológicas preconizadas pela mesma, até porque esta por vezes tentava dinamizar as suas aulas de um modo participativo e democrático.

Esta primeira semana traduziu-se também numa forma de adaptação mútua, em que os alunos puderam familiarizar-se com a minha presença, de uma forma menos invasiva, e eu consequentemente pude ter acesso a algumas informações pertinentes acerca dos interesses e necessidades dos alunos. Foram-me ainda disponibilizadas pela professora cooperante informações pertinentes acerca das rotinas, comportamentos e avaliações dos alunos, nomeadamente no que concerne ao seu desempenho e ao nível em que estes se encontravam.

Desde logo, constatei que a turma apresentava problemas comportamentais, bem como alguns défices de concentração e motivação. Em conversa com a professora cooperante e com outros agentes educativos, passei a denotar algumas características próprias de determinados alunos, fazendo-me crer que parte destes maus comportamentos advém de problemas pessoais bem como por não se sentirem incluídos neste grupo, e até mesmo na realidade educativa do estabelecimento de ensino.

Inicialmente, senti-me um pouco ansiosa, mas muito motivada para efetuar este estágio. Estava confiante e, apesar de ser a minha primeira intervenção sozinha, sentia-me preparada para realizar com êxito este estágio, no entanto, ao conhecer a turma e ao verificar que com a professora cooperante os alunos apresentavam um elevado número de maus comportamentos, bem como um grande défice de atenção e de motivação, senti uma certa regressão em relação à minha confiança, pois fiquei com a sensação de que não iria conseguir implementar novas estratégias de ensino com o grupo.

Nas duas primeiras semanas de intervenção pedagógica, deparei-me com algumas problemáticas do mesmo género, em que, por diversas vezes, fui obrigada a interromper as atividades devido a alguns confrontos verbais e corporais entre vários alunos.

Considerando todos os fatores referidos, deparei-me com uma problemática muito atuada neste grupo que, a meu ver, se reflete numa fase posterior em problemas de comportamento e de aceitação do próximo.

Neste sentido, a minha problemática de investigação-ação deverá incidir no conceito de inclusão escolar. Perante este cenário, a minha questão central é: **Como promover a inclusão escolar dos alunos neste grupo?**

De modo a dar resposta à problemática acima postulada, foram criadas, no decorrer do estágio, estratégias pedagógicas apoiadas em referenciais pedagógicos que sustentam a prática pedagógica, visando desenvolver competências no sentido de colmatar as dificuldades acima diagnosticadas.

Intervenção pedagógica na sala do 3.º A com vista à inclusão escolar dos alunos

Os conteúdos programáticos a serem desenvolvidos ao longo da intervenção pedagógica foram cedidos e orientados pela professora cooperante, embora, as estratégias de implementação e abordagem a esses mesmos conteúdos tivessem sido dinamizadas de acordo com os meus critérios, revelando-se numa indubitável mais-valia para a minha formação bem como para o processo de aprendizagem dos alunos, na medida em que possibilitou desenvolver metodologias implicativas e inclusivas para os mesmos.

Neste sentido, os programas propostos para o 1.º Ciclo devem constituir-se “uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (ME, 2004, p.23).

Deste modo, e de acordo com as minhas concepções pedagógicas, tentei dinamizar as aulas, alterando o seu normal funcionamento, visto que, normalmente, a professora cingia-se aos manuais, procedendo à sua leitura e análise conjuntamente com os alunos. Comecei por não utilizar os manuais na íntegra, recorrendo a estes apenas no que concerne aos textos de português e em relação a alguns exemplos concretos, seguindo-se uma abordagem mais participativa, em que os alunos expunham todos os seus conhecimentos face a cada conteúdo programático de forma reflexiva, bem como participavam nas exemplificações dos mesmos perante os restantes elementos da turma.

Passei a atribuir maior relevância às exposições orais dos alunos, de forma a estes melhorarem as suas competências de comunicação e verbalização. Introduzi as novas tecnologias na sala, expondo imagens apelativas e novos fatores de motivação para os alunos. Tendo em consideração algumas discrepâncias em relação aos

rendimentos apresentados pelos alunos, e de acordo com as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos mesmos, quando tinha de aplicar exercícios de consolidação e verificação no âmbito da matemática, recorria às fichas de trabalho, não por se traduzirem numa ferramenta indispensável, mas sim para poder auxiliar vários alunos durante a realização de alguns exercícios, garantindo, assim, que se procedia à diferenciação pedagógica.

De modo a incluir os alunos num processo de autoavaliação implementei um momento de reflexão/avaliação em relação aos diferentes momentos do dia, sendo que, neste espaço de tempo, os alunos referiam o que havia corrido bem ou menos bem e ainda reforçavam quais as suas maiores dificuldades e interesses.

Serão apresentadas algumas das atividades desenvolvidas, durante a intervenção pedagógica, sendo que as planificações referentes às mesmas se encontram nos apêndices A-G. Durante as descrições das atividades serão, sempre que se justifique, apresentadas reflexões acerca das mesmas.

Deste modo, irei apresentar as atividades de acordo com as três principais áreas curriculares, o Português, a Matemática e o Estudo do Meio, sendo que, apesar de se apresentarem separadamente, estas encontram-se interligadas, promovendo a interdisciplinaridade, “visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes” (ME, 2004, p.17).

Intervenção nas Áreas Curriculares

A educação incide num processo de desenvolvimento de “capacidades, destrezas, valores e atitudes, que permitem aos indivíduos enfrentar o futuro com criatividade, espírito dinâmico, engenhoso e empreendedor”. De salientar que o processo educativo é efetuado pelo próprio aluno, assumindo assim um papel ativo na sua aprendizagem e no papel que os próprios realizam na construção da mesma, pelo que a sua duração é permanente, constante e ilimitada (Caldeira, 2009, p. 11).

Matemática

O ensino da matemática, traduz-se num fator fundamental para a estruturação dos pensamentos e da ação dos alunos, ao longo do processo de ensino e aprendizagem, não devendo ser compreendida como uma sugestão de trabalho compartimentada e sequenciada no tempo, pelo que os seus conteúdos devem ser abordados de forma integrada ao longo do ano, pois “não só as aquisições em cada domínio favorecem e são favorecidas pelos progressos, conseguidos nos outros domínios, como a mudança e diversificação de actividades serão mais estimulantes para os alunos (ME, 2004, p.164).

Perante estas diretrizes, compete ao docente cogitar nas estratégias baseadas nas vivências dos alunos, de modo a que possam efetuar descobertas e experiências para “desenvolver habilidades, na resolução de problemas, fazer conjecturas, e apresentar justificações verbais ou escritas” (Caldeira, 2009, p.76).

Deste modo, tentei criar condições para intensificar a importância da matemática, para as nossas vidas, junto dos alunos, pois, de acordo com o ME (2004), um dos objetivos principais que se impõem a um docente é que este seja capaz de fomentar nas crianças, desde cedo, o gosto pela matemática. Neste sentido, implementei-a, ao longo da minha intervenção, recorrendo a estratégias significativas, de uma forma lúdica, aliciante e motivante, com a finalidade de motivar nos alunos uma aprendizagem eficaz e significativa, desenvolvendo diferentes potencialidades educativas no aluno e na construção do seu pensamento matemático.

Numeração romana

De modo a desenvolver este conteúdo, comecei por solicitar a colaboração do professor de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), atendendo a que este o iria introduzir, por orientação da professora cooperante. Esta parceria verificou-se numa mais-valia para os alunos, pois, deste modo, tanto eu como o professor sabíamos quais as estratégias utilizadas por ambos e ainda recorreremos às novas tecnologias para abordar um conteúdo estimulante para os alunos.

Neste sentido, começamos por questionar os alunos em relação às suas pré-conceções face à temática, verificando-se que os alunos não detinham qualquer noção em relação ao conteúdo. O professor procedeu a uma breve apresentação do conceito, recorrendo ao programa da Escola Virtual. Em seguida, de forma a motivar os alunos,

apresentei um PowerPoint interativo (Figura 8), expondo uma breve resenha acerca dos romanos e da sua importância. Durante toda a apresentação, os alunos interagiam com os conteúdos expostos, demonstrando sempre os seus conhecimentos mediante cada *slide*, havendo sempre uma interação entre os conteúdos apresentados e os conhecimentos apresentados pelos alunos, pelo que este recurso tornou-se numa ferramenta de ensino mais apelativa na procura do conhecimento, pois as crianças, ao invés de tentarem compreender os exemplos, conseguiam visualizá-los.

Figura 8. Visualização da apresentação em PowerPoint



Nós, enquanto promotores de aprendizagens significativas, não devemos ser indiferentes ao meio que nos rodeia, devendo adotar o progresso tecnológico, em função dos alunos. Neste sentido, Brazão (2011, p.8) refere que:

Os computadores foram entendidos como ferramentas ao serviço dos alunos que ajudam a criar um novo contexto de aprendizagem, e permitiram mais flexibilidade e transdisciplinaridade na abordagem de temáticas, e de percursos de aprendizagem autónomos, a partir do acesso directo a fontes de informação e à pluralidade cultural do mundo, do ponto de vista do aluno.

Os alunos rapidamente demonstraram grande interesse em compreender de onde advinha a nossa numeração, visto que a dos romanos era tão distinta. A este propósito, expus uma tabela com diferentes tipos de numeração, e solicitei aos alunos que me explicassem o que pensavam acerca da mesma, obtendo diversas cogitações, de entre elas:

O Afonso expressou: “Parece que cada povo tem um próprio tipo de numeração”. Seguindo-se um comentário da Iara “Alguns parecem difíceis de compreender”. Durante esta interação, o Nilton e o Pedro chegaram a uma conclusão, “Na numeração babilônica, egípcia, grega e romana não existem símbolos para o zero”. Sendo, entretanto, interrompidos pela Cláudia que referiu: “Os símbolos são muito diferentes uns dos outros, mas os dos babilônicos, egípcios e romanos são fáceis de perceber”, continuando novamente o Pedro: “Sim! Mas os símbolos dos maias também são fáceis de perceber, só temos de os somar”. Na continuidade, a Cláudia perguntou: “Somar como?” – “Olha para lá! Temos símbolos diferentes até ao número cinco e depois temos o cinco mais o um que dá o seis, e depois continua sempre assim...” (Nota de campo – 15 de outubro).

Dando seguimento às ilações dos alunos, um aluno quis expressar no quadro exemplificações de como representar os números recorrendo à numeração maia. Então, parti desses exemplos e questionei os alunos em relação à numeração romana, sendo que estes rapidamente identificaram os símbolos da numeração romana, chegando à conclusão de que neste tipo de numeração não se refere o número zero. Prosseguiu-se com a exemplificação das regras da numeração romana, sendo que estes facilmente as assimilaram, embora não todos.

Facultei a cada aluno a representação dos símbolos da numeração romana, e ainda uma tabela com a explicação das regras (subtração, adição e repetição), sendo que estes recorreram às mesmas para proceder à resolução de alguns exercícios de aplicação (Figura 9).

Figura 9. Resolução de exercícios consultando as tabelas



Ao recorrer à utilização desta ferramenta de ensino, verifiquei a motivação e o empenho dos alunos no decorrer da atividade, pois, contrariamente ao que vinham assistindo, esta ferramenta possibilitou-lhes interagirem, não só com os colegas, como também com os próprios *slides* apresentados. Este recurso possibilitou a inserção dos

alunos no processo do saber, em que o próprio aluno tenta procurar e adquirir novos conhecimentos, produzindo resultados, descobrindo assim o seu próprio mundo.

Divisão

Antecedendo os conteúdos referentes às frações, os alunos deveriam relembrar o conceito de divisão. Deste modo, implementou-se uma atividade de trabalho cooperativo, no sentido de incutir estratégias inclusivas, neste grupo de trabalho.

Assim, dividiu-se a turma em grupos, e distribuí quantidades diferentes de tampas por cada grupo, dizendo-lhes que deveriam conferenciar entre eles e determinar de que forma se deve proceder quanto à divisão das tampas, salientando que teriam de dividir as tampas por todos (Figura 10). Durante a atividade, foi notório a falta de companheirismo entre os alunos, pelo que reforcei perante os mesmos algumas noções de civismo, salientando que, apesar desta atividade se traduzir num jogo, isso não era sinónimo de brincadeira, pelo que teriam de trabalhar em grupo e tentar chegar a uma conclusão.

Durante a apresentação dos resultados, o Filipe referiu que “ No nosso grupo não soubemos dividir as tampas porque não queríamos partilhar por todos os colegas”. A Cláudia, dando continuidade a esta frase, disse: “ Mas já sabemos que devemos aceitar todos os colegas por igual e partilhar tudo com eles”. O Pedro interveio, dizendo “ Se não soubermos partilhar e respeitar os colegas também não vamos aprender da melhor maneira o que a professora quer explicar (...) ” (Nota de campo – 21 de janeiro).

Apesar de ter salientado perante os alunos que esta atividade não se traduzia numa atividade recreativa, não quer isto dizer que os alunos não se devem divertir na procura do conhecimento, antes pelo contrário, mas tendo sempre presente a finalidade da atividade em questão. Deste modo, o jogo, como proposta educativa, “nunca pode ser dissociado do conjunto de elementos presentes no ato de ensinar e pode ser uma estratégia para proporcionar a aprendizagem” (Caldeira, 2009, p.46).

Figura 10. Alunos a conferenciarem

Após o diálogo entre os diferentes grupos, cada um expressou os seus resultados acerca do conceito de divisão, sendo, entretanto, sistematizados no quadro, por mim, de acordo com os critérios dos alunos.

Neste sentido, todos os grupos distribuíram as peças da mesma forma, atribuindo uma peça de cada vez a cada elemento, chegando à conclusão de que devemos distribuir de igual forma por todos. Um grupo referiu que havia sobrado duas peças e que conseqüentemente não sabia a que colega as deveria atribuir, sendo então clarificado, por mim, o conceito de resto. Um outro grupo conseguiu ir mais além e compreender o conceito de operação-inversa, referindo que se multiplicarmos o número de elementos pelo número de tampas que lhes coube, obtém-se o número total de tampas.

Assim, recorrendo aos materiais manipulativos, os próprios alunos construíram o seu próprio conhecimento, passando a conhecer as regras da divisão de uma forma menos evasiva. Neste sentido, os materiais manipulativos emergem como recurso potencializador “num contexto de significação, num ambiente motivador de sala de aula, em que, através de diversas atividades, seja proporcionada a compreensão matemática, num processo evolutivo em que gradualmente as crianças vão decodificando e construindo o saber matemático” (Caldeira, 2009, p.35).

Frações

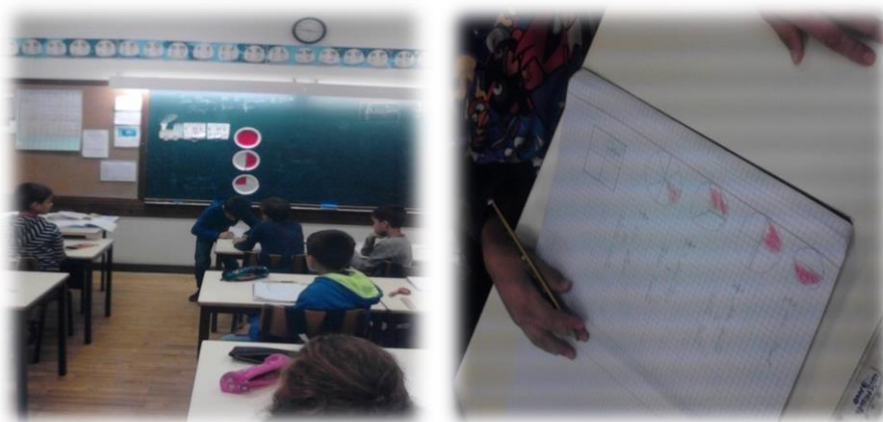
Atendendo a que tinha de introduzir o conteúdo programático referente às frações, implementei estratégias lúdico-didáticas para o seu desenvolvimento, tendo em

consideração que este é um domínio de difícil assimilação por parte dos alunos. Deste modo, recorri à utilização de materiais manipulativos, permitindo aos alunos construir, modificar, integrar e interagir com o mundo físico, desmistificando a conotação negativa que se atribui por vezes à matemática.

Além de recorrer à utilização dos materiais manipuláveis, implementei também o trabalho cooperativo, não só por se traduzir numa mais-valia para a compreensão e aquisição de conhecimentos, como também para promover a inclusão de todos os alunos no grupo.

Tendo em consideração que o professor de informática tinha inserido este conceito através do programa da escola virtual, e sabendo que este foi muito expositivo, sem que os alunos experienciassem qualquer material, iniciei a atividade colocando no quadro pratos de plástico. Em seguida, questionei os alunos, pedindo-lhes que me dissessem que parte do prato correspondia à metade, sendo que a maioria referiu que era cortando-o ao meio. Após as respostas dos alunos, foi selecionado um elemento para proceder ao recorte e à colagem de papel autocolante numa das partes do prato, prosseguindo com a explicação do sucedido sob a forma de fração, em que referi que, se dividirmos o prato ao meio, obtemos a metade. A questão seguinte foi discutir para saber como é que se representaria a fração da metade. Depois de algumas interações com os alunos, estes compreenderam que seria $\frac{1}{2}$. Então continuamos com o mesmo processo com outras frações mais simplificadas, nomeadamente $\frac{1}{3}$ e $\frac{1}{4}$, revelando à partida que os alunos tinham compreendido em que consistia o termo fração (Figura 11).

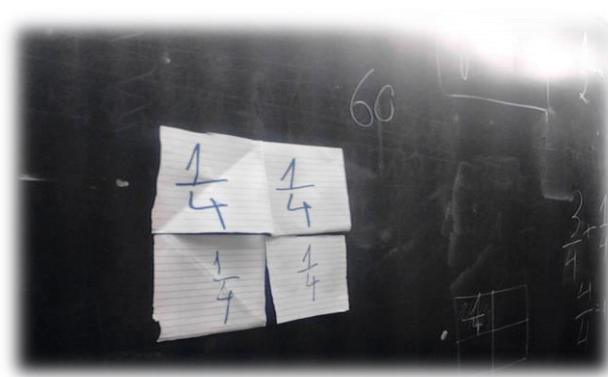
Figura 11. Demonstrações das frações



Depois de implementar esta estratégia, os alunos referiram que assim tinham compreendido melhor o que havia sido dito pelo professor anteriormente, salientando ser uma estratégia que lhes permitiu compreenderem melhor os conceitos.

Neste sentido, solicitei novamente a ajuda de um aluno para dividir uma folha A4, na horizontal, obtendo $1/5$. Este rapidamente compreendeu que teria de dividir a folha em cinco partes iguais. Assim continuei com outro aluno, pedindo-lhe que dobrasse uma folha A4 até obter um quadrado, devendo cortar o excedente, seguindo-se a divisão desse quadrado em 4 (Figura 12). Rapidamente alguns alunos referiram que, da mesma forma que dividiram o prato em $1/4$, também o estavam fazendo com o quadrado, pelo que prosseguiram a atividade até se obter $1/16$ avos.

Figura 12. Divisão de um quadrado em $1/4$



Por fim, facultei a cada par de alunos um quadrado em papel e questionei-os quanto à relação entre um quadrado e um triângulo, sendo que apenas dois alunos chegaram ao resultado, expressando que se dividíssemos o quadrado ao meio, obteríamos um triângulo, logo o triângulo é metade de um quadrado, ou então que o quadrado é o dobro de um triângulo, prosseguindo com a resolução de alguns exercícios.

Sendo que apenas este par conseguiu chegar a uma conclusão, questionei-os em relação à estratégia utilizada para determinarem o resultado, sendo então que:

O Pedro referiu que: “Quando eu juntei o meu com o da Madalena conseguimos perceber que dava o dobro ou a metade”. Enfatizando esta parceria, perguntei aos alunos se consideravam benéfico trabalhar aos pares, pelo que a Madalena disse “Claro que sim, porque se eu tivesse tentado resolver o exercício sozinha não o iria conseguir e o Pedro como sabe muito, soube explicar-me este exercício” (Nota de campo – 14 de janeiro).

Durante a implementação desta atividade, foi notória a motivação de todos os alunos, até mesmo do aluno que por vezes se recusava a realizar qualquer que fosse a proposta, pois todos interagiram, manipularam e visualizaram situações em concreto face ao conteúdo abordado, tornando-se num aspeto relevante para a assimilação de conhecimentos. Neste sentido, a autora Caldeira (2009) refere que:

A utilização de materiais, por si só, não traduz uma aprendizagem eficaz e significativa da matemática, que deve ser um processo activo, vivenciado pela criança, onde pode explorar, desenvolver, testar, discutir, aplicar ideias, reflectir, de modo a serem um meio e não um fim (p.12).

Apesar de, durante as explorações dos materiais manipulativos, parecer que os alunos tinham compreendido os conceitos, surgiram muitas dúvidas durante a resolução dos exercícios, pelo que este conceito traduz-se num domínio de difícil assimilação e compreensão para os alunos, não por não compreenderem o seu processo, mas sim por ser um conceito que necessita de um maior grau de abstracção por parte dos mesmos.

Num outro momento, tentei implementar um jogo com os alunos, denominado o dominó das frações (Figura 13), no entanto, este não decorreu de acordo com o esperado, pois os alunos não conseguiram trabalhar em grupo, havendo muito presente o sentido da individualidade, pelo que dei por terminada a atividade após várias tentativas, procedendo, então, a um diálogo acerca da importância e dos benefícios de se trabalhar em grupo, fomentando assim a inclusão.

Figura 13. Jogo das frações



De forma a implementar estratégias inovadoras, no âmbito da matemática, recorri à leitura e análise conjunta de uma história, com o intuito de abordar o conceito de fração. Deste modo, a utilização desta história teve como objetivo aumentar o interesse e a motivação dos alunos, durante a abordagem deste conteúdo. De salientar

que o recurso a uma história por si só não atribui significado ao que o aluno aprende, pois não é a história que transmite conhecimento, mas sim as relações e conexões que os alunos estabelecem entre o que já sabem e o que lhes é facultado é que se traduz em produção de saber. Assim sendo, apresentei uma história aos alunos, sendo que esta foi, num primeiro momento, lida e, num segundo momento, voltei a ler e os alunos iam interagindo, de forma a demonstrarem os seus conhecimentos, bem como procederem à extração de dados de forma a resolver a história no fim.

Antes de iniciar a leitura da história, o Leonardo perguntou: “Então vamos ouvir uma história ou vamos continuar com a matemática?” e o Igor continuando disse: “A professora disse que ia utilizar uma estratégia divertida para aprender matemática e afinal vamos ouvir uma história!”.

No final da atividade, todos os alunos demonstraram ter gostado muito desta estratégia, sendo que a Lara afirmou: “Gostei desta história porque através desta também aprendi coisas de matemática.”

E a Mafalda referiu: “Com esta história compreendi melhor a relação entre as frações e as situações que acontecem no nosso dia-a-dia.” E novamente o Leonardo referiu: “Eu gostava que no próximo dia a professora trouxesse outra história para compreendermos melhor a matemática” (Nota de campo – 29 de janeiro)

Esta história revelou-se de extrema importância, pois os alunos tinham de resolver as questões ao longo da mesma, de modo a poderem concluí-la. Neste sentido, os autores (Smole, Rocha, Cândido & Stancanelli, 1998, p. 8) referem que, ao se implementar livros infantis nas aulas de matemática, os docentes “podem provocar pensamentos matemáticos através de questionamentos ao longo da leitura, ao mesmo tempo que a criança se envolve com a história. Assim, a literatura pode ser usada como um estímulo para ouvir, ler, pensar e escrever sobre a matemática”.

Depois de implementada esta atividade, os alunos demonstraram ter gostado muito da mesma, pois conseguiram compreender a aplicação do conteúdo em situações do dia-a-dia, além de terem solicitado a utilização de mais histórias para a compreensão de conceitos de matemática.

Frações equivalentes

Verificando que, ao introduzir e abordar o conteúdo referente às frações, os alunos demonstravam ainda algumas dificuldades em o assimilar e, consequentemente, em o aplicar, tive a noção de que seria difícil para os alunos a assimilação do conceito

de fração equivalente, sendo este conceito de difícil compreensão para os alunos, atendendo ao elevado nível de abstração exigido para tal, pelo que recorri a atividades lúdico-didáticas e manipulativas para a sua introdução e implementação.

Deste modo, apresentei no quadro uma circunferência e os alunos tinham de definir a que quantidade correspondia. Em seguida, expus outra circunferência correspondente a $\frac{1}{2}$, sendo que os alunos teriam de a quantificar. Após um breve diálogo acerca desta fração, em que se expressou que esta representava metade na unidade apresentada anteriormente, solicitei aos alunos que elaborassem o mesmo modelo apresentado no quadro. Para tal, distribuí circunferências menores a cada aluno e todos procederam à divisão e recorte da circunferência. Nesta mesma linha de raciocínio, apresentei à vez outras cinco circunferências correspondentes às frações de $\frac{1}{3}$; $\frac{1}{4}$; $\frac{1}{6}$ e $\frac{1}{8}$, em que, juntamente com os alunos, dialogamos acerca de qual a melhor forma de as dividir em três, quatro, seis e oito partes iguais, procedendo-se então a essa mesma divisão por parte de cada aluno (Figura 14).

Figura 14. Construção de material referente às frações



Esta atividade revelou-se ser benéfica para os alunos, atendendo a que, até então, apenas lhes tinham sido apresentados exemplos de frações já sob a forma divisível, no entanto, a maioria dos alunos não detinha a noção de como se proceder a essa divisão. Assim, considerei pertinente serem os próprios a construírem o seu próprio material, fazendo com que estes compreendessem todo o seu processo de concretização. Neste sentido, a autora Caldeira (2009, p. 37) afirma que os alunos “são pessoas activas que constroem, modificam e integram ideias ao interagirem com o mundo físico e com os seus pares. Assim, a manipulação de materiais deve constituir um meio para atingir objectivos e nunca um fim em si mesmo”. A autora ainda defende que “aprender fazendo é não só manipular objectos, mas também, pensar sobre essa manipulação e reflectir nos processos e nos produtos”.

Após a construção dos materiais e compreensão de todo o processo referente à sua divisão, coloquei a parte correspondente a $\frac{2}{4}$ sobre a parte correspondente a $\frac{1}{2}$ e questionei os alunos quanto ao sucedido. Alguns alunos rapidamente compreenderam que estes detinham as mesmas quantidades, pelo que após uma breve explicitação acerca do conceito de fração equivalente, perguntei-lhes se existiriam ainda mais frações equivalentes. Neste sentido, os alunos ao manusearem os seus próprios materiais, foram chegando a algumas conclusões que, no final, foram sintetizadas no quadro e registadas nos cadernos (Figura 15).

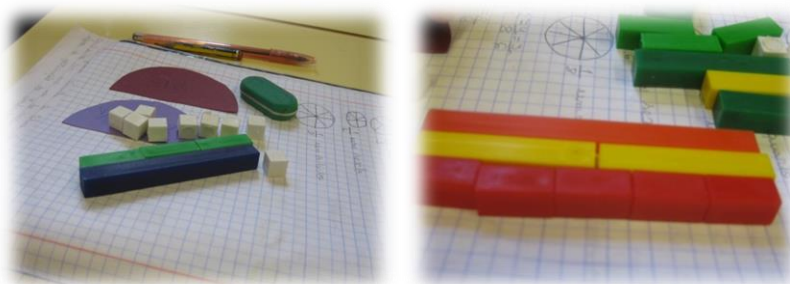
Figura 15. Frações equivalentes



Os alunos afirmaram que depois de terem construído os seus próprios materiais ficaram a compreender melhor o processo fracionário, bem como ao sobrepor as peças com cores distintas, facilitava-lhes a compreensão das frações equivalentes, podendo assim determiná-las facilmente.

Neste sentido, continuando nesta linha de pensamento e ação, distribui material *cuisenaire* por todos os grupos, sendo que estes o deveriam utilizar de forma a consolidar várias noções referentes às frações, tais como: frações maiores e menores do que outras, frações equivalentes, determinar frações tendo por base os exemplos apresentados, entre outros (Figura 16).

Figura 16. Construção de frações equivalentes



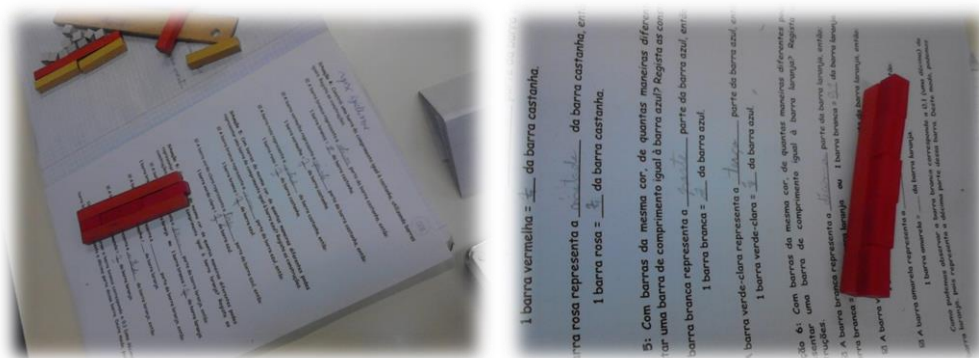
Durante a implementação desta atividade, foi visível a implicação dos alunos, pois estes referiram ter adquirido mais competências no âmbito da matemática, por terem tido a oportunidade de manipular os materiais. De acordo com Palhares e Gomes (2006), o recurso ao material *cuisenaire* estende-se a vários conteúdos, tais como “fazer e desfazer construções, fazer construções a partir de representações no plano, estudar frações e decimais, efectuar a decomposição dos números e resolver problemas” (citado por Caldeira, 2009, p. 129).

Números decimais

Como refere a autora Caldeira (2009), o docente “deve proporcionar contextos de jogo, livre ou dirigido, de forma a responder às necessidades da aprendizagem da criança; deve conhecer o que a criança aprendeu, para com novos estímulos ou materiais, manter a aprendizagem” (p.44). Deste modo, tendo em consideração os conteúdos já abordados pelos alunos, introduzi o conceito de número decimal recorrendo ao material *cuisenaire*.

Partindo da exploração livre do material *cuisenaire*, os alunos procederam a algumas comparações entre o material e as frações. Parti dessas observações e inseri o conceito de décima, dizendo-lhes que cada peça branca correspondia a uma décima, logo os números decimais provinham das frações. De início, os alunos demonstraram alguma dificuldade em compreender o conceito, mas, após a realização de alguns exercícios de aplicação (Figura 17), recorrendo ao material *cuisenaire* como mecanismo de exemplificação, o conceito foi sendo compreendido pelos mesmos.

Figura 17. Representação dos números decimais



Deste modo, o material manipulativo constituiu-se como “um instrumento para o desenvolvimento da matemática, que permite à criança realizar a aprendizagem. Este é o meio de tornar possíveis novas maneiras de ser e fazer, resultando de um objectivo e de

um processo, que proporcionará através de diferentes graus de implicação, trocas com o meio ambiente material e social” (Caldeira, 2009, p.15).

Por fim, de forma a verificar os conhecimentos dos alunos, solicitei a realização de um problema referente aos números decimais (Figura 18), sendo que, após a sua realização, deveriam apresentar as suas conclusões aos restantes alunos e, por fim, sistematizá-los.

Figura 18. Resolução do problema referente aos números decimais



Avaliação da turma

Seguidamente será exposta, na tabela 4, a avaliação geral do desempenho da turma, no que concerne às actividades desenvolvidas na disciplina de matemática.

Tabela 4. Avaliação da turma em relação à área curricular de matemática, segundo os blocos definidos pela OCP (ME, 2004)

Área Curricular disciplinar	Bloco	Inferências avaliativas
Matemática	Bloco 1 – Números e operações	<p>A turma demonstrou ter compreendido e assimilado a numeração romana, sendo visível que estes sabiam identificar os símbolos, bem como também se verificou que estes os sabiam calcular e representar, embora houvesse uma ou outra dúvida quanto aos números 40, 90, 400, 900 relacionada com a regra da subtração.</p> <p>Durante a implementação do jogo relacionado com a divisão, os alunos demonstraram compreender o conceito de divisão tendo em consideração o sentido de partilha. Além do que também compreenderam o conceito de divisão inteira, resto e quociente. Embora apenas nove alunos tenham realmente assimilado o conceito de operação inversa.</p> <p>Após a introdução do conceito de fração, todos os alunos conseguiram identificar o conceito de metade, terça parte, quarta parte, quinta parte, sexta parte, (...), décima parte, bem como</p>

		<p>também eram capazes de relacionar com o dobro, o triplo, e assim sucessivamente.</p> <p>Também revelaram, ter assimilado o conceito de numerador e operador. Porém aquando dos exercícios de aplicação dois alunos não conseguiram representar na reta as frações por ordem crescente. Bem como, vários alunos não compreenderam muito bem o conceito de fração própria e imprópria.</p> <p>Aquando da análise da história, verificou-se que os alunos conseguiram determinar corretamente as frações apresentadas e também as sabiam representar no plano. Também desenvolveram um bom raciocínio ao longo da história de forma a determinar que parte do chupa seria atribuído a cada patinho.</p> <p>Todos os alunos demonstraram compreender e aplicar o conceito de fração equivalente, durante os exercícios de aplicação, mesmo sem o auxílio dos materiais manipulativos.</p> <p>Quase todos os alunos demonstraram conseguir ler, escrever, comparar, adicionar e ordenar números sob a forma decimal. Sendo evidente, por parte de cinco alunos, a capacidade de estimar, adicionar, subtrair e multiplicar números decimais.</p>
--	--	--

Português

O ME (2004), refere-se à Língua Materna como um:

Elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia. Tem-se, como seguro, que a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa, isola da comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e à fruição da cultura e reduz ou inibe a participação na práxis social. Entende-se que o domínio da Língua Materna, como factor de transmissão e apropriação dos diversos conteúdos disciplinares, condiciona o sucesso escolar (p. 135).

Compete à escola um importante papel neste processo, ampliando e diversificando as experiências dos alunos e promovendo intercâmbios comunicativos com outros alunos e com os adultos. Do mesmo modo, a ação educativa amplia e diversifica as formas de representação que o aluno elaborou na sua experiência familiar e contribui para a aquisição de conceitos, aptidões e atitudes que lhe permitirão expressar-se de forma cada vez mais rica e complexa.

Deste modo, a capacidade do professor escutar cada aluno, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada aluno e com o grupo, potencializará espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre alunos, facilita a expressão dos mesmos e o seu desejo de comunicar (ME, 1997).

Sendo a Língua Materna um elemento basilar em toda a formação do aluno, esta não pode ser abordada somente na disciplina de Português, antes pelo contrário, esta está presente em todas as restantes áreas curriculares. Neste sentido, ao longo de toda a minha intervenção, abordei o Português sob uma perspetiva transversal a todos os outros conteúdos programáticos. Por isso, apenas evidenciarei as atividades mais significativas deste domínio.

Os alunos desta turma revelaram deter muitas dificuldades nesta área. Apresentavam dificuldades em se conseguirem expressar e comunicar em grande grupo, na articulação correta das palavras, tanto na escrita como através da construção frásica e ainda detinham dificuldades em conseguir articular e organizar algumas ideias. Um outro fator a salientar é o da existência de um aluno na sala que não detinha quaisquer bases de leitura, sendo que praticamente copiava textos, embora não os soubesse ler nem os compreendesse. Assim sendo, implementei estratégias que favorecessem este aluno, tendo em consideração os seus interesses e necessidades, não descuidando os restantes.

Frases livres

Atendendo a que os alunos regressavam do fim de semana, sempre com muita necessidade de comunicar certos acontecimentos ocorridos, passei a atribuir um tempo durante todas as segundas-feiras para a produção de frases relacionadas com esses acontecimentos. De início, pensei que seria uma atividade na qual iriam participar sempre os mesmos, no entanto, estes compreenderam que deveriam dar oportunidade a todos os colegas de se exprimirem, pelo que, os mesmos é que decidiram que só seriam relatados alguns acontecimentos ocorridos, apenas os mais importantes. Neste sentido e de acordo com Niza (1998), a comunicação traduz-se num fator de desenvolvimento mental e de formação social, sendo imprescindível a aceitação das escolas na “criação de um clima de livre expressão dos alunos, para que se não sintam policiados nas suas falas, nos seus escritos ou nas actividades representativas e artísticas em que se envolvem” (p. 3).

Deste modo, quando regressávamos do fim de semana, questionava oralmente os alunos em relação às atividades desenvolvidas pelos mesmos, durante esse período. Estes começavam logo a querer falar até que começavam a levantar o braço de forma a aguardarem pela sua vez. Durante este processo, íamos ouvindo relatos muito importantes e benéficos até para a compreensão de alguns conteúdos programáticos que vínhamos abordando, pelo que, por vezes, eu intervinha no sentido de reforçar alguns desses conteúdos. Segundo o mesmo autor, esta interação traduz-se como meio de assegurar a autenticidade na comunicação, promovendo e atribuindo significados sociais às aprendizagens dos conteúdos, pois a comunicação verbal de acontecimentos experienciados estimulam nos alunos o desenvolvimento sob várias formas de representação, levando-os a construírem, em interação, os conhecimentos acerca do mundo e da vida que os rodeia (ibidem).

Após os relatos, os próprios alunos selecionavam dois a três alunos, dependendo da pertinência dos seus relatos, para que estes redigissem no quadro os seus acontecimentos. Assim, esses alunos sistematizavam as suas ideias em pequenas frases no quadro (Figura 19), sendo que toda a turma estava atenta à sua redação, de modo a que estas ficassem bem redigidas e sem erros. Por fim, todos os alunos transcreviam essas frases para os cadernos.

Figura 19. Redação das frases livres



Deste modo, a implementação desta estratégia, fomentou não só uma interdisciplinaridade entre os conhecimentos adquiridos, bem como, ainda, potencializou uma prática inclusiva, sendo que todos os alunos participavam interagindo positivamente com os restantes colegas e fomentando a construção dos seus próprios conhecimentos.

Ampliação de vocábulos

Tendo em consideração as grandes dificuldades do grupo apresentadas na articulação correta das palavras, tanto na escrita como através da construção frásica, atribui maior importância ao novo vocabulário apresentado ao longo dos conteúdos programáticos. Sempre que se explorava qualquer tipo de texto ou informação em que era notório a existência de novo vocabulário, os alunos teriam de o registar e, consequentemente, pesquisar no dicionário a sua significação. Deste modo, os alunos, além de ampliarem os seus conhecimentos, também passavam a compreender melhor os textos e os exercícios que lhes eram apresentados.

Ao fim de algum tempo, quando estávamos analisando alguns enunciados, os próprios alunos sentiam a necessidade de querer aprender mais e autonomamente, pelo que procediam a pequenas buscas individuais no dicionário.

Assim, ao implementar esta estratégia, verifiquei que alguns alunos sentiram a necessidade de desenvolverem outras competências orais e escritas, pois realizavam as suas próprias pesquisas e, por vezes, nem queriam que lhes fossem transmitidos os significados de determinadas palavras, atendendo a contextos específicos, pois preferiam pesquisar. Alegavam que, desta maneira, aprendiam mais e salientavam que, quando passavam a escrever algo de novo, tinham em consideração essas novas palavras.

Leitura e análise de textos

De acordo com a autora Viana (2009), a definição de leitura é um conceito consensual, sendo que “ler é compreender, e que a compreensão da leitura é resultante da interacção entre, pelo menos, três grupos de factores: Leitor, Texto e Contexto” (p.13). Nesse sentido, durante toda a intervenção pedagógica procedeu-se a momentos de leitura individual e coletiva, sendo que cada texto introduzido, bem como todos os enunciados ou atividades propostas requeriam momentos de leitura e, consequentemente, de compreensão dos mesmos, por parte dos alunos.

Aquando da abordagem aos textos, procedia-se a uma leitura realizada por mim. Os alunos apontavam e referiam a existência de novo vocabulário. Depois, procediam à pesquisa do significado desse vocabulário, transmitindo-o aos colegas e registando-o.

Em seguida, os alunos eram chamados para efetuarem a leitura. Durante a semana de observação, verifiquei que os alunos não seguiam a leitura, nem

apresentavam qualquer motivação na mesma, atendendo a que a professora cooperante chamava a ler, os alunos, por ordem de secretárias. Neste sentido, de modo a que os alunos passassem a acompanhar e a demonstrar interesse pela leitura, passei a chamar os alunos aleatoriamente, sendo que também os podia chamar a ler mais do que uma vez. Ao implementar esta estratégia, foi, inicialmente, notória a admiração dos alunos face ao sucedido, no entanto, estes rapidamente acederam e passaram de facto a acompanhar a leitura, de tal forma que, por vezes, quando um aluno não estava atento os próprios colegas intervinham discretamente em seu auxílio. Após a leitura, os alunos procediam ao seu relato bem como à interpretação dos textos oralmente, seguindo-se momentos de interpretação e de exercícios gramaticais.

Na turma, havia uma situação que me preocupava muito, pois um aluno com NEE acrescidas, que, por sua vez, não sabia ler e não aceitava realizar atividades diferenciadas, alegando que os restantes alunos “ficavam-no a olhar com ar de superiores”. Muitas das vezes quando tentava chegar perto deste aluno, ele acabava por sair da sala, por não querer participar nas atividades, bem como por habitualmente ser convidado a sair pela professora cooperante, devendo ir ter com outros professores.

Não concordava com estes métodos, embora compreendesse a posição da professora, pois este, além de não querer trabalhar, acabava arranando conflitos verbais e corporais na sala. Deste modo, ao poucos, fui chegando até ele, através de pequenas atividades manipulativas, até que num determinado dia chamei-o a ler, sendo que ele rapidamente ripostou dizendo que não sabia. Os colegas também intervieram, alegando que ele nunca participava nos momentos de leitura, porém, mantive a minha posição, dizendo-lhe que teria de ler.

Após algumas lamentações, o aluno começou a ler, sendo auxiliado por mim e chegou mesmo a ler duas frases. Os restantes colegas foram informados que, apesar das limitações do mesmo, estes não o deveriam recriminar, antes pelo contrário, deveriam ajudá-lo a ultrapassar as suas dificuldades. A partir desse dia, o aluno não só passou a participar na atividade de leitura como em todas as outras, além do que passava o tempo a acompanhar a leitura dos colegas.

Durante a leitura dos enunciados ou de qualquer outro conteúdo (Figura 20), o aluno passou a ser auxiliado por um colega ou por mim, sendo que passou a denotar

Figura 20. Acompanhamento da leitura de um enunciado



maior empenho durante a implementação de quaisquer atividades. Com esta situação, compreendi que este aluno sentia-se excluído da turma, além de que não detinha qualquer aspiração face aos conteúdos curriculares, simplesmente porque não sabia ler e, conseqüentemente, não lhe eram propostos objetivos alcançáveis.

Bibliografia de Alice Vieira

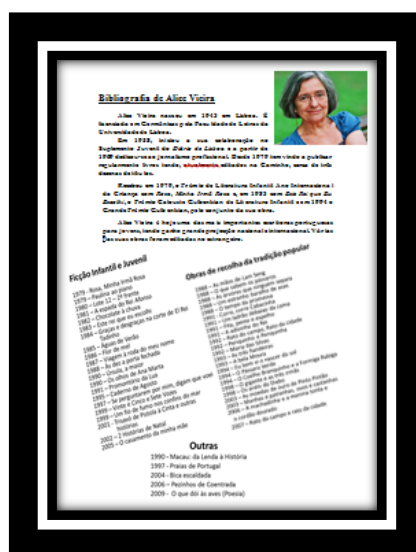
Cada vez mais é imprescindível e determinante “que na sala de aula surjam múltiplas ocasiões de convívio com a escrita e com a leitura e se criem situações e projectos diversificados que integrem, funcionalmente, as produções das crianças em circuitos comunicativos” (ME, 2004, p.146). Nesse sentido, implementei uma atividade que não só valoriza a escrita e a leitura, como também atribui grande significância às produções e apresentações orais dos alunos.

Tendo em consideração a pertinência de abordar alguns autores determinantes na produção de literatura infantil de qualidade, considero pertinente exemplificar a sua importância aos alunos, de modo a que estes possam deter uma maior consciencialização acerca da literatura pelo que, optei por abordar a bibliografia de Alice Vieira, pois esta é escritora de renome e, de igual modo, muito importante para a literatura infanto-juvenil portuguesa.

Assim, após a análise de um texto do manual, remeti uma maior atenção para o autor do texto numa fase posterior, em que os alunos começaram por referir o nome da autora. De seguida, questionei-os acerca de outras obras, havendo apenas um aluno que estabeleceu uma ligação com uma obra infantil.

No seguimento, facultei um texto referente à bibliografia de Alice Vieira (Figura 21), realizado por mim, com alguma informação acerca da autora, bem como várias das suas obras publicadas. Os alunos procederam à leitura do texto à vez, evidenciando ainda muitas dificuldades de leitura, e em seguida procedeu-se à sua análise oralmente, criando um ambiente de diálogo acerca do que ali era apresentado.

Figura 21. Bibliografia de Alice Vieira



Vários alunos, rapidamente, associaram outras obras que já haviam lido à escritora, havendo mesmo um aluno que conseguiu estabelecer uma relação com outro texto presente no manual. Dois alunos referiram o facto de serem publicadas cerca de quatro obras ou textos por ano, sendo que várias destas ainda eram abordadas noutras línguas.

Após a análise crítica e reflexiva do texto, propus-lhes uma outra atividade, em que estes tinham de se juntar em grupos de quatro elementos e, no dia seguinte, teriam de ir à biblioteca efetuar uma pesquisa de várias obras da escritora. Estes tinham de realizar uma lista com os títulos das obras encontradas e, por fim, teriam de requisitar uma obra e analisá-la de modo a ser depois apresentada aos restantes colegas.

Os alunos demonstraram muito interesse e motivação em continuar com a atividade e começaram logo a agendar a visita à biblioteca no dia seguinte. Note-se que quase todos os alunos desta turma eram frequentadores assíduos da biblioteca, havendo mesmo dois prémios por mais livros analisados na biblioteca.

Dias depois, os alunos foram chamados a apresentar as suas pesquisas (Figura 22). Deveriam começar por apresentar a capa do livro, seguindo-se o resumo. Por fim, tinham de expressar as principais emoções de cada obra. Porém, nem todos os grupos conseguiram efetuar a sua pesquisa devido a mudanças de horário do funcionamento da biblioteca. Apesar do contratempo, procedeu-se à apresentação das pesquisas concretizadas, embora os restantes tenham acertado com a professora cooperante uma outra data para continuar com as apresentações, visto que eu já não estaria na

instituição, revelando assim as suas grandes aspirações em quererem continuar com a pesquisa.

Figura 22. Apresentações das obras de Alice Vieira



Deste modo, efetuamos as apresentações. Vários alunos demonstraram deter ainda muitas reservas em apresentar trabalhos oralmente, no entanto, foi gratificante observar alguma progressão por parte de outros. Na sua maioria, estes conseguiram transmitir as histórias, embora, por vezes, necessitassem da ajuda dos restantes colegas do grupo, mas esta atividade revelou-se frutífera, na medida em que todos os alunos se entreajudaram mutuamente, sendo ou não do grupo.

Ao implementar esta atividade, criei condições para que os alunos atingissem metas importantes, fomentando relações positivas entre eles e aumentando o seu rendimento com maiores ou menores dificuldades.

Redação de um texto em grande grupo partindo de uma perspetiva oral

Como os alunos estavam acostumados a que lhes fossem apresentados textos referentes às informações que se pretendia abordar, de modo a serem analisados e discutidos, recorri a outra estratégia, em que partia de uma exposição oral acerca de um determinado assunto para, depois, os alunos terem de sistematizar as principais ideias apresentadas e elaborar um texto em grande grupo.

Deste modo, tendo de contextualizar a descoberta da Ilha da Madeira e o seu povoamento, expliquei aos alunos em que consistiria a atividade e de que forma estes deveriam proceder. Solicitei que fossem, dois a dois, registando as informações que consideravam ser pertinentes ao longo do meu discurso oral, traduzindo-se, assim, numa estratégia de cooperação e que, de acordo com Niza (1998), se traduz “numa relação

social que supõe uma reciprocidade entre indivíduos que sabem, ou nela aprendem, a diferenciar os seus pontos de vista” (p.4).

Assim, contei oralmente, de forma entusiasta, a história da descoberta da Ilha da Madeira, bem como em que circunstâncias, os seus protagonistas e esclareci sobre o processo do povoamento da mesma. Ao longo da comunicação oral, foi surpreendente a grande admiração dos alunos, tanto por não deterem quaisquer concepções prévias face ao tema e ainda pela admiração pelos descobridores e pela época.

Após a comunicação oral, cedi cerca de dez minutos de modo a que os alunos concluíssem, aos pares, as suas ideias principais face à temática, seguindo-se a construção de um texto em grande grupo, tendo por base as ilações extraídas pelos alunos. As concepções de Niza (1998) reforçam esta opção:

O trabalho de texto é de importância decisiva para aprender e ensinar a escrever. Por isso, o professor terá de dar continuidade a esta actividade apoiando, sistematicamente, pares de alunos, no trabalho de textos, durante alguns minutos, em cada dia da semana, reorientando-se sempre que possível para modelos de escrita do mesmo tipo que constarão dos ficheiros de leitura ou de guiões de escrita (p.18).

Assim, fomos criando o texto (Figura 23) em que os alunos começaram por atribuir um título ao texto, nomeadamente *A descoberta da Ilha da Madeira*. Depois, começaram por definir em que data e o porquê desta descoberta, seguindo-se o nome dos descobridores, tanto da Ilha da Madeira como do Porto Santo. Estes consideraram pertinente expor alguns dados referentes à toponímia de ambas as ilhas e também de que forma se procedeu à divisão administrativa da ilha, enumerando as capitânias e os seus capitães donatários.

Figura 23. Texto referente à descoberta da Ilha da Madeira



A questão da adequação do texto escrito à situação de comunicação pode ser considerada como fundamental quando se discute a questão do ensino/ aprendizagem da escrita. De acordo com Carvalho (1999):

Esse carácter advém, por um lado, da importância que essa dimensão assume no processo de desenvolvimento da capacidade de escrever, a ponto de poder ser vista como um factor decisivo na distinção entre aqueles que escrevem bem, ou que desenvolveram plenamente essa capacidade. Essa importância está, de algum modo, relacionada com as implicações que daí decorrem em termos de construção do discurso, sobretudo no que se refere ao volume de informação que é necessário explicar (p.25).

Assim, ao recorrer a esta estratégia, pude verificar o modo como os alunos concretizam a interpretação de qualquer produção oral, o empenho no decorrer da mesma, não pela atividade em si, mas pelos conhecimentos que lhes eram apresentados.

Melhoramento de texto

Comecei por solicitar aos alunos que redigissem um texto com cerca de 15 linhas, tendo como tema a sua brincadeira preferida. De seguida, iriam ser lidos e corrigidos, e um seria selecionado de modo a se proceder ao seu melhoramento em grupo. À medida que os alunos iam finalizando os seus textos e após uma leitura silenciosa, os textos iam sendo lidos e corrigidos de acordo com as anotações. De salientar que nenhum aluno fez mais de oito linhas de texto.

Deste modo, selecionei um texto que continha muitos erros e uma má construção frásica. A aluna transcreveu-o para o quadro exatamente como o havia escrito, deixando linhas de intervalo entre o texto (Figura 24). Em seguida, procedeu-se à sua leitura e solicitou-se alguns esclarecimentos à aluna acerca de quais as ideias que pretendia transmitir.

Figura 24. Redação do texto da aluna no quadro



Os alunos expuseram alguns pontos positivos face ao texto e outros negativos, que deveriam ser melhorados, tais como algumas ideias, pontuação e erros ortográficos. Assim, com outra cor, registou-se o melhoramento do texto. Foi um momento em que se verificou momentos de reflexão coletiva acerca do texto e fomentou-se a partilha e a cumplicidade entre o grupo.

Neste sentido, a autora Xavier (2010) refere que:

Quando os alunos, em colectivo, discutem um texto que leram, ou ouviram ler, estabelece-se, entre eles, de forma cooperada, um verdadeiro trabalho de compreensão. Este trabalho cooperativo é sempre importante e necessário, desde que não castre o respeito pela individualidade de cada um e o modo como este lê o texto (p.54).

Assim, procedeu-se ao melhoramento de texto, potencializando e desenvolvendo a linguagem escrita, respeitando as ideias apresentadas no texto pela aluna, embora com alterações significativas, necessárias e pertinentes, de modo a que os alunos se apropriem, de forma construtiva, das competências da nossa Língua Materna. Segundo o Ministério da Educação (2004), a escrita e a leitura deve ocorrer sem o “receio de censura, com a certeza de poder contar com os apoios necessários ao aperfeiçoamento das produções, permitirá a descoberta do prazer de escrever e de ler e o entendimento de que todas as produções podem ser melhoradas, reformuladas, transformadas” (p.146).

Redigir um convite

De acordo com o Ministério da Educação (2004), é fundamental que os alunos possam experimentar “diferentes tipos de escrita, com intenções comunicativas

diversificadas” (p. 152). Neste sentido, e tendo em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, elaborou-se um convite em grande grupo.

Comecei por questionar os alunos em relação à estrutura de um convite, sendo que apenas metade dos alunos tinham presente a noção da estrutura de um convite, pelo que se elaborou uma tabela no quadro referente à mesma.

De seguida, em diálogo com os alunos, discutimos a quem iríamos enviar um convite. Estes referiram que, atendendo a que tinham por hábito trocar correspondência com outras escolas, e visto que a festa de carnaval se encontrava relativamente próxima, então poderiam convidar uma outra escola a participar na festa de carnaval da escola. Enfatizando, assim, e de acordo com Niza (1998), “a participação democrática directa na organização e gestão do currículo e da escola enquanto formação para a vida democrática” (p.7). Com estas atividades, constroem-se as atitudes, os valores e as competências sociais, enquanto os alunos, conjuntamente com os professores, em cooperação vão desenvolvendo a sua própria democracia na escola.

Elaborou-se, então, um convite em grande grupo, em que todos os dados presentes no mesmo, desde a data, a hora e os pormenores a ter em consideração foram determinados pelos alunos, verificando-se, assim, esta atividade como uma prática inclusiva, na medida em que todos os alunos participaram e ao mesmo tempo permitiram a participação dos colegas, aceitando as suas sugestões.

Elaborar um acróstico

O professor tem, segundo o Ministério da Educação (2004), o dever de “diversificar os contextos de produção, multiplicar práticas de escrita, encontrar em grupo soluções para os problemas que a construção do texto exige, permite aprofundar a compreensão da leitura, acelerar aprendizagens, organizar e desenvolver o pensamento” (146).

Neste sentido, no decorrer da área curricular de Estudo do Meio, e tendo em atenção a aprendizagem significativa, implementei uma outra estratégia de redação de textos, tentando abordar a escrita de uma forma evasiva, mas não menos intensificada. Deste modo, comecei por solicitar aos alunos que determinassem um fruto que mais gostassem, surgindo assim como resultado a laranja. Tendo em consideração os conteúdos que vinham sendo abordados, seleccionámos a árvore que dá origem à laranja, de modo a construir um acróstico.

Visto que os alunos não detinham quaisquer conhecimentos acerca da definição de acróstico, optei por exemplificar e explicitar de que forma estes devem ser elaborados, dando assim início à primeira e à segunda frases do acróstico. Após a iniciação da elaboração do mesmo, dei por finalizada a atividade, sendo que os alunos deveriam tentar concluir o acróstico sozinhos.

No dia seguinte, os alunos haviam criado frases de forma a concluírem em grupo o acróstico, e assim prosseguir-se com a atividade. Depois de concluído, vários alunos realizaram a leitura. Estes demonstraram ter gostado de realizar esta atividade, tanto que até gostavam de o partilhar com outras pessoas, pelo que elegeu-se unanimemente um aluno que o transcreveu para uma cartolina, enquanto os restantes tratavam da sua ilustração (Figura 25).

Figura 25. Elaboração do acróstico para expor



Funcionamento explícito da língua

Segundo o ME (2004), o funcionamento da Língua deve ser assumido como um instrumento de descoberta das possibilidades do uso da Língua e da aprendizagem da Leitura e da Escrita. Nesse sentido, ao longo da minha intervenção pedagógica, abordei este domínio sempre contextualizado com a leitura e com a escrita, ou seja, este nunca era abordado separadamente, além do que era sempre tido em consideração o contexto em que era abordado.

Assim, ao abordar os diferentes textos, ao longo da intervenção pedagógica, abordei vários conteúdos programáticos, tais como os tipos de frase, a família de palavras, os tempos verbais, conjugação de verbos no presente, pretérito-perfeito e futuro, as conjunções, os pronomes pessoais, adjetivos, pronomes, entre outros. Estes

conteúdos foram sempre contextualizados, e nunca foram evasivamente abordados, antes pelo contrário, recorria a frases dos textos de forma a que os alunos os analisassem.

Avaliação da turma

Seguidamente será exposta, na tabela 5, a avaliação geral do desempenho da turma, no que concerne às atividades desenvolvidas na disciplina de Português.

Tabela 5. Avaliação da turma em relação à área curricular de Português, segundo os blocos definidos pela OCP (ME, 2004)

Área Curricular disciplinar	Bloco	Inferências avaliativas
Português	Bloco 1 – Comunicação Oral	<p>A turma revelou uma pequena evolução em relação à comunicação oral, havendo alguns contrastes entre alguns alunos, pois uns sentiam-se muito à vontade perante as exposições orais dos seus trabalhos, bem como na estruturação de saberes e conhecimentos. Outros, porém, sentiam-se um pouco intimidados durante as exposições dos seus conhecimentos oralmente, perante a turma.</p> <p>Posso afirmar que houve uma pequena evolução, pois, inicialmente, verifiquei que vários alunos se recusavam a expor os seus conhecimentos, como também sentiam muita dificuldade em saberem se exprimir. Apesar das dificuldades iniciais, todos os alunos passaram a apresentar um discurso oral, mesmo que, por vezes, este fosse pouco estruturado e repetitivo.</p> <p>Estes foram capazes de expressar oralmente as suas opiniões, as suas vivências, bem como as apresentações resultantes dos seus trabalhos e pesquisas, de uma forma responsável e, por vezes, com exposições longas.</p> <p>Na leitura, apenas cinco elementos conseguiam ler fluentemente. Os restantes revelaram muitas dificuldades em articular certas palavras, bem como em respeitar os sinais de pontuação.</p> <p>Houve uma situação mais delicada em que um aluno não sabia ler. Este era posto de parte pela professora cooperante, durante estas atividades. Assim, passei a incluí-lo nas atividades de leitura, embora de outra forma. O aluno passou a conseguir ler duas ou três frases de um texto desde que fosse acompanhado por mim, ou por algum colega. Este também revelou que conseguia acompanhar os textos apresentados, embora a outro nível dos restantes.</p> <p>Os alunos, na sua maioria, revelaram domínio no reconto do texto, seguindo um raciocínio lógico, bem como em evidenciar os aspetos fundamentais dos mesmos de forma crítica e reflexiva.</p> <p>Quando questionados acerca dos seus desempenhos durante a</p>

		leitura, estes tinham presente que deveriam empenhar-se mais, pois nem sempre atingiam o esperado.
	Bloco 2 – Comunicação Escrita	<p>Na produção textual, os alunos, na sua maioria, mostraram dificuldades em organizar as suas ideias em textos mais complexos, implementando os elementos necessários à elaboração dos mesmos. No entanto, quando redigiam pequenas frases, estes conseguiam facilmente estruturar as suas ideias, bem como respeitavam os sinais de pontuação, com algumas exceções.</p> <p>Nas produções de texto livre, alguns alunos revelavam um raciocínio lógico nas suas produções, pois os conteúdos abordados eram significativos para estes. Porém, os restantes apresentavam muitas dificuldades em apresentarem as suas ideias de forma estruturada, havendo supressões ou repetições de ideias, bem como em seguir um raciocínio lógico.</p> <p>Um dos grandes problemas dos alunos era a falta de concentração e, por vezes, de motivação, no entanto, quando expunham as suas vivências ocorridas durante o fim de semana, bem como quando os textos de produção eram de acordo com os seus interesses, estes apresentavam melhores resultados.</p>
	Bloco 3 – Conhecimento Explícito da Língua	<p>Os alunos demonstraram conseguir implementar os aspetos fundamentais da estrutura e do funcionamento da Língua, partindo de exemplos concretos em que identificaram e conseguiram conjugar diversos verbos, partindo de exemplos apresentados nos textos.</p> <p>A partir de uma frase do texto foram capazes de a identificar quanto ao tipo de frase, bem como em proceder à sua alteração para os diferentes tipos de frase, tais como: declarativa, afirmativa, negativa, interrogativa, exclamativa e imperativa.</p> <p>Os alunos souberam identificar e implementar exercícios referentes aos pronomes pessoais, em que tinham de interligar algumas frases com os pronomes, bem como complementar uma tabela com os mesmos.</p> <p>Em relação às conjugações verbais, estes revelaram ter assimilado bem o conceito, pois apresentaram vários exemplos de cada conjugação por iniciativa própria.</p> <p>Os alunos revelaram alguma dificuldade em determinar as famílias de palavras, em mais do que dois ou três exemplos.</p> <p>Durante a análise dos textos, os alunos sabiam determinar os sujeitos, as personagens principais, a ação, os espaços, adjetivos, entre outras competências.</p>

Estudo do Meio

De acordo com o ME (2004), durante a abordagem ao Estudo do Meio:

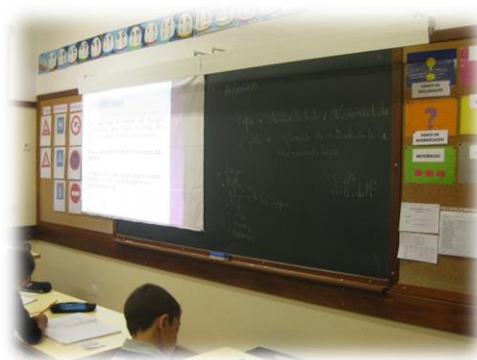
Todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia. Cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas (101).

No desenvolvimento dos conteúdos referentes à disciplina de Estudo do Meio, procurei explorar, num primeiro momento, os conhecimentos prévios e as experiências pessoais dos alunos, partindo depois para a promoção de aprendizagens significativas e participativas.

Naturalidade e nacionalidade

De modo a introduzir os conceitos de naturalidade e de nacionalidade, apresentei um PowerPoint interativo. Através deste, os alunos puderam compreender e assimilar estes conceitos. À medida que ia explorando o PowerPoint (Figura 26), os alunos iam interagindo e revelando os seus conhecimentos face ao que era exposto.

Figura 26. Apresentação interativa



Comecei por questionar os alunos em relação a ambos os conceitos de modo a verificar quais as suas concepções face ao tema, verificando que estes não os tinham presentes. Deste modo, os conceitos foram introduzidos, e depois verificou-se a nacionalidade e naturalidade de cada aluno, sendo que a maioria era natural de São Roque, e apenas um aluno não era de nacionalidade portuguesa.

No decorrer do diálogo acerca da naturalidade e nacionalidade de cada aluno, constatou-se que os alunos detinham muitas dúvidas em relação às divisões administrativas do país, o que criou diversas confusões entre freguesias, países,

concelhos e até mesmo com ilha. Deste modo, apresentei o mapa de Portugal, contextualizando, assim, o conceito de nacionalidade. Através deste, os alunos compreenderam a distinção entre distritos e Regiões autónomas, chegando mesmo a reter o número total de distritos que compõem o país.

De seguida, apresentei um mapa da Região Autónoma da Madeira que foi rapidamente reconhecido pelos alunos. Estes caracterizaram-no, definindo o nome das ilhas que o constituem e ainda procederam a alguns relatos acerca das suas vivências na Ilha da Madeira, na do Porto Santo e ainda das Ilhas Desertas, por terem sido visitadas por dois alunos. Esta partilha de experiências foi um fator de motivação e de interesse para os alunos, pois, não só puderam contextualizar as suas vivências em situações concretas, como também passaram a reconhecer a sua importância e localização a nível nacional.

Apresentei ainda um mapa referente ao Arquipélago dos Açores e os alunos demonstraram interesse em conhecer mais aspetos em relação ao mesmo. Deste modo, identificou-se as nove ilhas, bem como os seus agrupamentos e, por fim, definiu-se a sua capital. Durante a análise deste arquipélago, um aluno referiu que o nome do mesmo advinha de um pássaro muito popular nessas ilhas.

Dando continuidade ao tema e tendo em consideração que os alunos deveriam conhecer as distintas divisões administrativas do país, enfatizei os conceitos de freguesia, concelho, região autónoma e país, atribuindo maior significância aos órgãos de poder locais, nomeadamente ao concelho e à freguesia, sendo que alguns alunos estabeleceram uma ligação às eleições, decorridas pouco tempo antes, em que se elegeu o Presidente da Câmara e o presidente da Junta de Freguesia.

De modo a manter o interesse e a motivação dos alunos, partiu-se de aspetos que lhes eram familiares, expondo um mapa da Ilha da Madeira, e solicitando aos alunos que identificassem de que modo se encontrava distribuída. Deste modo, alguns alunos referiram o nome de alguns concelhos, no entanto, verifiquei que estes confundiam concelhos com freguesias e localidades, pelo que passei a apresentar um mapa com os concelhos do arquipélago, embora sem legenda. Em continuidade, vários alunos souberam identificar alguns concelhos, sendo que não detinham muitos conhecimentos acerca da zona norte da ilha. Assim, em conjunto, definimos e legendamos o mapa (Figura 27), seguindo-se uma atividade manipulativa, em que os alunos legendaram os seus próprios concelhos e coloriram-nos de modo a depois procederem à sua análise.

Figura 27. Legendagem dos concelhos e das freguesias por parte dos alunos



Após a realização desta atividade, questionei os alunos em relação à localização da sua escola. Prontamente, todos os alunos, souberam localizá-la, afirmando que esta estava localizada na freguesia de São Roque, bem como ainda fizeram referência ao Concelho do Funchal. Em continuidade, perguntei-lhes se sabiam definir todas as freguesias desse concelho. Constatei que só sabiam algumas, ou por lá viverem, ou pela relação com os seus passatempos. Assim, voltei a apresentar um mapa com as freguesias. Desta vez, os alunos tiveram de as contabilizar e estabelecer algumas relações entre elas. Seguiu-se a atribuição de um mapa a cada aluno, sendo depois legendado e colorido.

Através destas metodologias, pude, não só abordar conceitos mais significativos para os alunos, bem como substituir o manual por atividades mais significativas, dinâmicas e ativas para o grupo, sendo que estes fizeram parte da construção dos seus conhecimentos, atendendo a que a planificação partiu das suas reais necessidades.

Num outro momento, de modo a verificar os conhecimentos dos alunos, implementei uma ficha de consolidação de conhecimentos, constatando que os alunos retiveram a maioria dos conceitos, fazendo apenas alguma confusão entre a Ilha da Madeira e o País. Esta confusão deve-se ao facto de esta ser a realidade dos alunos, por ainda não terem bem presente a noção do mundo enquanto espaço geográfico.

Alimentação saudável

Atendendo a que no dia 16 de outubro se comemorava o dia mundial da alimentação, e considerando o facto de este grupo revelar uma má adaptação ao programa alimentar da escola, considerou-se importante comemorar este dia de forma

consciente. Deste modo, a minha intervenção pedagógica incidiu na importância de termos uma alimentação saudável.

Comecei por selecionar diversas imagens positivas e negativas acerca da alimentação, sendo que depois implementei um jogo com o grupo. O jogo consistia em tapar os olhos dos alunos, enquanto estes teriam de escolher uma imagem. De seguida, estes teriam de defender o ponto de vista expresso nessa imagem, tendo consciência de que a escolha daquela imagem traduzia-se numa decisão sua, embora de modo aleatório (Figura 28).

Figura 28. Escolha de uma imagem



Depois de todos os alunos terem selecionado uma imagem, estes deveriam proceder a um debate em que, de um lado, encontravam os aspetos positivos de uma boa alimentação e, do outro, os fatores negativos de uma má alimentação. De início, os alunos apresentaram algumas dificuldades em defenderem as suas imagens, pois não queriam estar associados à má alimentação, porém, após algum tempo, compreenderam a pertinência da atividade e até produziram diversos argumentos persuasivos mediante o tema. No fim do debate, foram selecionados dois porta-vozes que expuseram aos restantes colegas quais as ilações que extraíram desde debate. Neste, os alunos referiram que é importante ter uma alimentação saudável e equilibrada, de modo a deter saúde e bem-estar e também salientaram que os maus hábitos alimentares fomentam doenças.

Considerando que “na escola, as crianças devem ter oportunidade para a construção do conhecimento, através da descoberta, e invenção, elementos indispensáveis para a participação activa no seu meio”, esta atividade traduziu-se, indubitavelmente numa aprendizagem significativa e inclusiva (Caldeira, 2009, p.39).

Dando continuidade ao tema, abordou-se a roda alimentar, sendo que os alunos tiveram de identificar e compreender os diferentes grupos da mesma. Seguiu-se a construção de uma roda dos alimentos por parte dos alunos (Figura 29). A turma foi

disposta em grupos e cada grupo ficou responsável por recortar alimentos de forma a construí-la.

Figura 29. Construção da Roda dos Alimentos



Paralelamente a esta atividade, os alunos iam construindo uma espetada de frutas, com o auxílio da professora cooperante, que seria depois saboreada por cada um no final da atividade (Figura 30).

Figura 30. Espetada de fruta



Os alunos demonstraram muito empenho e dedicação durante a implementação das atividades. Todos colaboraram na oferta das frutas, bem como não evidenciaram nenhum comportamento negativo face à partilha das mesmas pelo grupo.

Num outro momento, solicitou-se aos alunos a elaboração de um menu saudável, sendo que este deveria ser construído em casa com a ajuda dos pais. Apenas cinco alunos realizaram esta proposta de atividade, porém, todos tiveram a ajuda de familiares para a sua execução, demonstrando que alguns pais têm a preocupação de acompanhar os filhos ao longo do seu percurso escolar.

É ponto assente que a intervenção dos pais na educação dos filhos é, indiscutivelmente, essencial e imprescindível, dado que proporcionar apoio e cuidados

adequados aos filhos é uma responsabilidade bastante exigente. Lima (1992, p.35) define que “ historicamente, convém recordar que a escola surge como uma extensão da família, tendo como uma das funções, alargar e complementar o seu papel educativo”. Na minha opinião, a interligação entre a escola e a família é um fator fundamental e incontornável para a aquisição de novas competências por parte dos alunos, bem como para a formação da criança a todos os níveis.

Os alunos que elaboraram os menus saudáveis foram chamados a apresentá-los perante a turma (Figura 31), de modo a expressarem aos seus colegas as suas propostas, e, consequentemente, os seus conhecimentos face ao tema. Esta atividade teve um grande impacto para os restantes alunos, pois, mediante a apresentação dos menus, outros alunos sentiram a necessidade de também realizarem os seus menus, de modo a também os poderem apresentar, pelo que, no dia seguinte, procedeu-se à apresentação de outros três menus.

Figura 31. Apresentação dos menus saudáveis



Este tema teve muito impacto no grupo, pois, a partir de então, todos os alunos passaram a respeitar o plano alimentar da escola, passando a não questionar e ingerindo todos os alimentos propostos, embora houvesse a persistência de uma aluna em não querer beber o leite, mas tal situação não se repercutiu negativamente nos restantes alunos.

Passado do Meio local

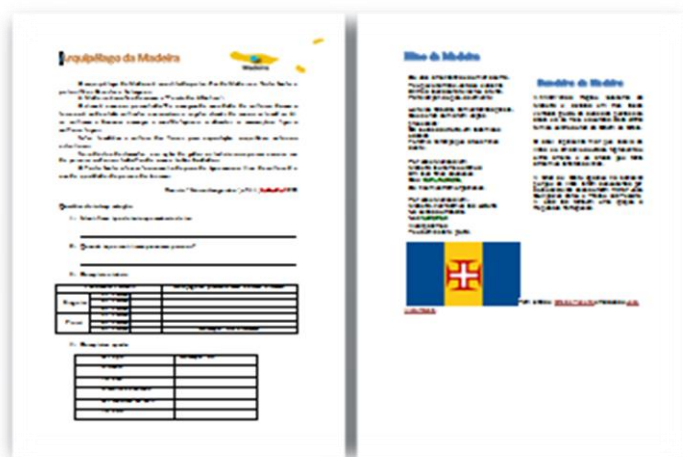
Embora a noção de tempo seja transversal a todo o programa, este conceito deverá ser abordado enfaticamente no âmbito da disciplina de Estudo do Meio, partindo das vivências e realidades dos alunos, para a história do seu meio, tendo em atenção as

ligações com a história nacional. Neste sentido, o Ministério da Educação define que o meio local “deverá ser o objecto privilegiado de uma primeira aprendizagem metódica e sistemática da criança já que, nestas idades, o pensamento está voltado para a aprendizagem concreta” (p.101). Além disso, também irá fomentar nos alunos atitudes de respeito pelo património histórico, conservando-o e valorizando-o.

Deste modo, comecei por verificar os conhecimentos prévios dos alunos face à temática, uma vez que considero pertinente orientar a planificação de acordo com os seus saberes, interesses e necessidades. Os alunos fizeram referência a várias das tradições festivas da ilha, salientando alguns costumes mais próprios da sua localidade, tais como as missas do parto e o nome de São Roque.

Partindo dessas ilações, constatei que os alunos vivenciavam muito as festividades de verão com as suas famílias e que tinham apenas algumas noções em relação ao comércio madeirense, embora enfatizassem o vinho madeira e as flores. Deste modo, abordei um texto referente ao *Arquipélago da Madeira* (Figura 32) e, através deste, os alunos passaram a compreender outras características da região, tais como: os principais produtos exportados, as particularidades geográficas e climatéricas da ilha, bem como o outro nome pelo qual é conhecida a nossa ilha: *Pérola do Atlântico*. Em continuidade, questionou-se os alunos em relação à bandeira da ilha. A maioria sabia identificá-la e qualifica-la, porém, o mesmo não se podia dizer em relação ao Hino da Região. Assim, mais tarde, além da letra, também apresentei uma melodia referente ao mesmo e todos os alunos, não só passaram a conhecê-lo, como também tiveram a oportunidade de o cantar corretamente.

Figura 32. Texto do Arquipélago da Madeira e símbolos regionais



Num outro momento, de modo a potenciar um outro interesse das crianças acerca da importância de conhecer o passado do nosso meio local, apresentei uma sequência de imagens evidenciando espaços e monumentos do Funchal de antigamente (Figura 33), pois, apesar dos alunos puderem estar geograficamente distantes de certos espaços, o interesse dos mesmos “torna estes espaços afectivamente próximos, mas a compreensão de realidades que elas não conhecem directamente, só será possível a partir das referências que o conhecimento do meio próximo lhes fornece” (ME, 2004, p.101).

Figura 33. Fotos do *Funchal de antigamente*



Ainda antes de apresentar as fotos, os alunos demonstraram muito interesse na atividade, começando logo por enfatizar o facto de ter sido criado material específico para os mesmos, e pelo facto de ser uma atividade manipulativa, que estes poderiam experienciar e manipular. Esta situação fez-me repensar e questionar as estratégias de ensino, pois, considerando como fundamental partir dos interesses e motivações dos alunos, então, deveríamos ter presente que o ensino não se reduz à análise de manuais, ou à simples demonstração de pequenos exemplos, sendo que estes, por vezes, não são contextualizados e, como tal, não se traduzem em aprendizagens significativas.

Em continuidade, foi apresentanda cada imagem. Os alunos tentavam defini-la, tendo de dizer o que sabiam acerca da mesma, e quando estes não sabiam nada desta, eu então abordava a sua importância. Por fim, os alunos tiveram a oportunidade de observar cada foto em pormenor, surgindo diversas ilações e constatações mediante cada imagem e também efetuaram comparações entre o passado e o presente.

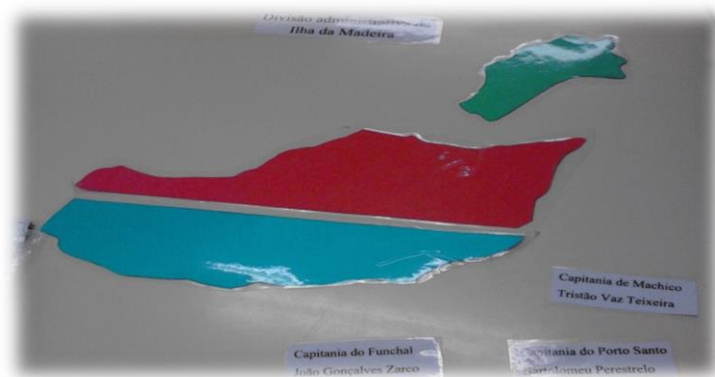
A implementação desta atividade fomentou nos alunos interesse em conhecer a realidade atual da região. Através da análise das fotos, relativamente ao passado, os alunos passaram a compreender a importância de certos espaços e monumentos, não só para o Funchal como também para toda a ilha. Deste modo, a seleção das imagens foi a

mais acertada, pois enfatizou-se os marcos mais importantes, sendo estes a Igreja da Sé, o Cais do Funchal, a Pontinha (Forte de São José), Palácio de São Lourenço, Avenida do Mar, Estátua de João Gonçalves Zarco, o Pilar de Banger, o Caminho-de-ferro, o Pelourinho e a Alfândega.

Com base nesta atividade, surgiu um interesse dos alunos em tentar compreender mais acerca de certos Monumentos do Funchal. Neste sentido, desenvolveu-se um trabalho de projeto com alunos.

Implementei ainda uma outra atividade intercalada com a disciplina de Português, enfatizando a descoberta da ilha e a sua divisão administrativa, tendo esta sido referida anteriormente. Apresentei, oralmente, a história da descoberta da ilha, seguindo-se a construção de um texto em grande grupo, por parte dos alunos. Por fim, procedeu-se à construção de um mapa com as divisões administrativas da ilha, referindo os seus capitães donatários (Figura 34).

Figura 34. Capitánias da Ilha da Madeira



Trabalho de projeto

Decorrente da atividade de exploração das fotos do Funchal, os alunos demonstraram interesse em compreender mais alguns aspetos dos monumentos do Funchal. Neste âmbito, Papert (1996, p.75) refere que “o papel do professor é criar as condições para a intervenção, em lugar de fornecer conhecimentos já consolidados”. Deste modo, solicitei a colaboração do professor de TIC, de modo a poder dispor das suas aulas para que os alunos pudessem proceder à pesquisa dos dados, de uma forma autónoma, cooperativa e ativa na construção dos seus conhecimentos.

Tendo em consideração as diferentes etapas metodológicas da pedagogia em projeto expressas por Katz e Chard, assentes em quatro fases, nomeadamente: a definição do problema, a planificação, a execução e a avaliação ou apresentação,

conjuntamente com os alunos, definiu-se o tema “Monumentos do Funchal”, seguindo-se a seleção dos critérios de pesquisa a serem adotados pelos alunos. Considerando que os alunos não tinham por hábito realizar pesquisas, estes apresentaram muitas dificuldades em definir os critérios de pesquisa, pelo que tiveram de ser orientados nesse sentido. Em grupo, foram selecionados onze monumentos a serem investigados, nomeadamente o Palácio de São Lourenço, a Capela de Santa Catarina, a Igreja do Monte, a Estátua de João Gonçalves Zarco, a Igreja da Sé, a Igreja do Colégio, o Convento de Santa Clara, a Câmara Municipal do Funchal, o Museu das Cruzes, o Museu de Arte Sacra e o Infante D. Henrique. Note-se que “a característica essencial de um projecto é ser uma investigação, uma parte da pesquisa que leva um grupo de crianças a procurar respostas para as perguntas que elas próprias formulam, sozinhas ou em cooperação” (Katz & Chard, 1997, p.3).

Durante a execução (Figura 35), mais propriamente na fase de pesquisa, surgiram muitos contratemplos, relacionados com os campos de pesquisa, por estes não saberem onde e como pesquisar, bem como também não sabiam como extrair a informação mais relevante da internet sem terem de a transcrever por completo. Este fator só veio reforçar a dinâmica de trabalho até então preconizada, a de trabalho diretivo, em que os alunos estavam habituados a receber as informações transmitidas pelo adulto. Deste modo, procedi a algumas orientações perante o grupo, bem como também auxiliei, juntamente com o professor de TIC, os alunos individualmente. Porém, dediquei mais tempo a auxiliar o grupo do aluno que apresentava grandes dificuldades de leitura, sendo que este demonstrou muito interesse na participação do projeto, querendo mesmo saber todos os conteúdos de forma a os poder apresentar aos colegas oralmente e sem nenhum auxílio.

Figura 35. Pesquisa autónoma dos alunos



A fase de pesquisa e de estruturação dos conhecimentos adquiridos teve a duração de duas semanas, tendo sido concluída com a impressão dos trabalhos. Assim, no fim dessa segunda semana, procedeu-se à apresentação dos trabalhos por parte dos alunos, terminando com a compilação dos trabalhos num dossiê. Estes demonstraram ter adquirido muitos conhecimentos em relação a cada monumento, embora nem todos os tivessem conseguido expor da melhor forma, pois não se sentiam muito à vontade para apresentar os seus trabalhos.

Em modo de conclusão, o professor de TIC abordou um PowerPoint com vários monumentos da Região da Madeira como também do Porto Santo, de modo a colmatar algumas lacunas decorrentes das pesquisas dos alunos, bem como para dar a conhecer outros monumentos de igual modo relevantes para a compreensão do nosso passado. Contrariamente ao que vinha acontecendo nas aulas de TIC, este recurso foi implementado de uma forma interativa, em que os alunos também participaram, expondo as suas dúvidas e opiniões, verificando-se, assim, um progresso na dinâmica de trabalho do professor.

Avaliação da turma

Seguidamente, na tabela 6, será exposta a avaliação geral do desempenho da turma, no que concerne às atividades desenvolvidas na disciplina de Estudo do Meio.

Tabela 6 Avaliação da turma em relação à área curricular de Estudo do Meio, segundo os blocos definidos pela OCP (ME, 2004)

Área Curricular disciplinar	Bloco	Inferências avaliativas
Estudo do Meio	Bloco 1 - À descoberta de si mesmo	<p>A turma conseguiu estabelecer a diferença entre nacionalidade e naturalidade. Além disso, no geral, os alunos compreenderam os conceitos de freguesia, concelho, região autónoma, país, câmara municipal e junta de freguesia. Porém, alguns alunos apresentavam alguma confusão associando a Ilha da Madeira a um país.</p> <p>Os alunos revelaram ter presente o conceito de alimentação saudável, sabendo identificar aspetos positivos e negativos de uma boa ou má alimentação. Estes, na sua maioria, reconhecem a importância da ingestão de água.</p> <p>Os alunos, durante a elaboração da roda dos alimentos, não apresentaram dificuldades em caracterizar e completar cada grupo alimentar, sabendo mesmo as proporções de alimentos correspondentes a cada.</p>
	Bloco 2 - À descoberta dos outros e das instituições	<p>O grupo foi capaz de reconhecer aspetos do passado do meio local, enfatizando tradições e festividades da ilha.</p> <p>Demonstraram conseguir caracterizar a ilha quanto às suas particularidades geográficas e climáticas. Adquiriram o conceito de importação e exportação, sabendo definir os produtos exportados pela região, bem como quais são as principais atividades desenvolvidas.</p> <p>Durante a visualização das fotos, os alunos demonstraram conseguir estabelecer uma relação entre o passado e o presente.</p> <p>Durante a abordagem ao texto referente <i>À descoberta da Ilha da Madeira</i>, os alunos demonstraram ter compreendido a situação que deu origem à descoberta da mesma, salientando que todos os alunos retiveram a data da sua descoberta. Ainda retiveram o nome dos três capitães donatários, bem como das capitânias correspondentes.</p> <p>Os alunos reconheceram a importância da permanência dos vários monumentos para a região, conseguindo estabelecer uma relação com o passado através das suas histórias.</p> <p>Todo o grupo reteve o sentido de preservação do património cultura.</p>

Intervenção com os pais e comunidade educativa visando a inclusão social e escolar dos alunos

Ao longo da intervenção pedagógica na EB1/PE do Galeão, a educação inclusiva foi uma prática constante, verificando-se uma progressão de consciencialização por parte de alguns alunos em relação aos restantes. Neste sentido e em diálogo com as restantes colegas, consideramos pertinente abordar esta temática com a comunidade educativa. Considerou-se pertinente convidar à escola os Utentes do Serviço Técnico de Apoio à Deficiência Profunda (STSADP), durante a semana Regional da Pessoa com Necessidades Especiais, com o intuito de sensibilizar os alunos e a comunidade escolar para a diferença.

Considerando que a minha problemática de investigação incide sobre as práticas que promovem uma educação inclusiva, esta não se encontra explicitamente relacionada com os alunos que apresentam NEE, porém, a situação problemática evidenciou uma maior relevância nesses casos, pois alguns desses alunos acabavam também por se vitimizar e potencializar uma certa marginalização por parte dos colegas. Deste modo, o objetivo de promover esta atividade de sensibilização tem como intuito sensibilizar todos os alunos para a diferença das características de cada aluno, embora estas não os definam como pessoas. Neste sentido, Costa (1998) refere que:

Começou a ser questionada a forma como era encarada a problemática dos alunos com necessidades educativas especiais, transferindo-se a atenção dos problemas inerentes às próprias crianças e à exaustiva busca da sua categorização e das suas causas, para se acentuar a importância da acção educativa como meio de responder a esses problemas (p.27).

Em diálogo com os alunos, expressei as minhas preocupações. Estes, à partida, reconheceram que nem sempre procediam da melhor forma com alguns colegas, tanto da turma, como da escola, pelo que tentariam melhorar essas atitudes. No entanto, diariamente éramos confrontados com novas situações problemáticas, resultantes das atitudes negativas de vários alunos no decorrer dos intervalos.

No sentido de atenuar algumas destas divergências, abordei com os alunos a história do *Patinho Feio*, evidenciando que, apesar de o mesmo ser diferente, não merecia a desconsideração dos restantes, pois este também tinha as suas qualidades e sentimentos e sonhos suscetíveis de serem destruídos. Após a análise da história,

verifiquei que certos acontecimentos foram sendo menos evidentes, tanto que, dentro da sala de aula, passou-se a registrar um espírito de partilha e cooperação entre os alunos.

Convidou-se os pais (Apêndice P) a participarem na intervenção com a comunidade, não só com a sua presença, como também participando na confeção dos acessórios que seriam apresentados pelos seus filhos. De entre as várias turmas, alguns alunos iriam desfilar acompanhados dos utentes do STSADP, com o intuito de se reconhecer e valorizar a diferença de cada ser humano.

Relativamente ao dia da intervenção, sobressaiu o empenho e a dedicação a que todos os alunos e alguns encarregados de educação se prestaram, a fim de receberem da melhor forma os convidados (Apêndice Q). Nos momentos que antecederam o desfile, tanto os alunos como os utentes demonstraram deter uma boa socialização, sendo que todos participaram nas atividades propostas (Figura 36). Surgiram frases muito significativas e inspiradoras, quanto à diferença, e todos os desenhos concebidos foram ao encontro do tema, em que os alunos desenhavam crianças a auxiliarem o próximo.

Figura 36. Trabalhos desenvolvidos pelos alunos



O desfile (Figura 37) aconteceu com a integração de todos os participantes de todas as turmas, evidenciando um espírito de partilha e confraternização entre todos, que se prolongou até depois do lanche.

Figura 37. Desfile dos utentes e alunos

Esta atividade revelou-se uma mais-valia para a escola, para os pais e, essencialmente, para os alunos, pois, apesar de todas as situações iniciais, estes conseguiram aceitar os colegas e os convidados sem apresentarem comentários negativos, muito pelo contrário, revelaram ser bons anfitriões e apresentaram atitudes positivas e respeitosas perante os outros.

Resposta à questão de investigação

Ao longo da intervenção pedagógica, tentei promover estratégias com o intuito de dar resposta à questão central da minha investigação: **Como promover a inclusão escolar dos alunos neste grupo?** Neste sentido, ao longo da intervenção educativa, através de referências bibliográficas, foram apresentadas várias das estratégias passíveis de serem promotoras de ambientes inclusivos.

Deste modo e considerando que a educação inclusiva é de cariz académico e social, procurei implementar estratégias que potencializassem a inclusão dos alunos neste grupo escolar, de acordo com estes dois fatores. Nas áreas académicas (Matemática, Português e Estudo do Meio) preconizou-se o trabalho cooperativo, a diferenciação pedagógica, a promoção de atitudes cívicas positivas, a pesquisa autónoma e a participação ativa, dinâmica e construtiva dos alunos na planificação dos conteúdos, sendo estas acima descritas na componente pedagógica do estágio.

Por outro lado, de um modo menos visível, também implementei estratégias promotoras de uma pedagogia inclusiva na vertente social dos alunos, não só durante a atividade de intervenção com os pais e a comunidade educativa, como ao longo do

estágio, mediante pequenos diálogos e confrontos de atitudes cívicas e comportamentais, tanto entre alunos, como entre alunos e agentes educativos.

Apesar de não poder afirmar que a problemática em questão tenha sido inteiramente resolvida, posso concluir que ocorreram diversos progressos no grupo, tanto entre alunos, como entre alunos e professores. Assim, a maioria dos alunos passou a acolher os restantes alunos, bem como a aceitar as suas opiniões e divergências sociais e académicas.

Reflexão crítica referente à intervenção pedagógica

No decorrer da minha intervenção pedagógica, procurei desenvolver uma prática que incentivasse os alunos a assumirem um papel ativo na construção do seu conhecimento e, por conseguinte, da sua aprendizagem.

Considerando que ser professor na atualidade traduz-se num desafio constante, uma vez que a responsabilidade no processo de aprendizagem dos alunos depende da qualidade da sua intervenção, gostaria de mencionar que, no final deste estágio, concluí a minha ação com grande satisfação de dever cumprido, pois senti-me confiante, detendo uma atitude positiva e tentando ultrapassar cada obstáculo. Estes sentimentos devem-se à disponibilidade, interajuda, apoio e cooperação da professora cooperante que esteve presente em todos os momentos bons e menos bons, de modo constante, tomando uma atitude crítica e reflexiva perante a minha prática.

Deste modo, toda a prática pedagógica, preconizada durante o estágio, teve por base as vivências e as pré-concepções dos alunos em cada conteúdo, criando-se situações que fossem ao encontro e interesses dos alunos, sendo sempre que possível utilizados materiais diversificados na abordagem dos diversos conteúdos.

Na semana de observação, verifiquei que a professora cooperante centrava a sua intervenção nos manuais escolares, porém, não me identificando com esta realidade, tentei diversificar, sempre que possível, as estratégias de ensino, preconizando assim uma dinâmica de trabalho cooperativo, inclusivo, e participativo, implementando a diferenciação pedagógica na turma, já que pretendia, de certo modo, assumir uma postura de mudança, melhorando assim o ambiente de aprendizagem na sala, sendo a reflexão e a investigação determinantes nesse mesmo processo. Porém, não pretendia excluir os manuais da sala de aula, porque tal como defende Magalhães (1999), os

manuais escolares possibilitam a aquisição de muitos conhecimentos, embora, “silencia, negligencia, marginaliza muitos outros saberes” (p.285), competindo ao professor gerenciar o uso dos mesmos em detrimento da necessidade e adequação dos conhecimentos por parte dos alunos.

O recurso às novas tecnologias revelou-se fulcral durante a intervenção, pois, perante as mesmas, os alunos demonstraram deter uma atitude crítica e reflexiva, pois passavam a expor os seus conhecimentos e pontos de vista. Acrescente-se que, com a utilização deste recurso, os alunos apresentavam-se sempre motivados e interessados nos conteúdos programáticos.

Por diversas vezes, enfatizei que devemos ter em atenção os reais interesses e necessidades dos alunos. Então, deveremos criar espaço e condições para que tal possa decorrer. Assim, com base nos interesses dos alunos, estes procederam a um trabalho de projeto que deteve maior significância, por partir dos interesses dos mesmos, do que se houvesse sido proposto por mim. Por outro lado, quando defendemos que queremos criar cidadãos ativos, críticos e dinâmicos, também devemos permitir que o sejam dentro da sala de aula, logo, sempre que possível, estes devem participar em tomadas de decisões referentes a certos domínios, expondo os seus critérios e ouvindo os dos colegas.

De igual modo, o trabalho cooperativo, não só veio facilitar a inclusão de certos alunos no grupo, demonstrando uma coesão e estruturação do grupo, como também possibilitou aos alunos uma interação e partilha de saberes. Tendo por base o trabalho cooperativo, os alunos partilharam as aprendizagens e os seus conhecimentos, verificando-se num fator promotor de aprendizagens de sucesso, exigindo ao professor, tomar uma atitude de orientador e mediador, atendendo a que, por vezes, o trabalho de grupo proporciona conversas despropositadas, ou até mesmo alguns conflitos entre os alunos.

Foi sempre tida em consideração a diferenciação pedagógica, atendendo a que todos os alunos detêm características próprias e distintas uns dos outros, sendo, então, necessário adequar o ensino de modo a que este seja significativo para cada aluno. Neste sentido, apesar dos objetivos serem os mesmos para todos os alunos, no que concerne aos conteúdos curriculares, a modo de chegar até eles, teve de ser diversificado para com alguns alunos. Criou-se exercícios mais simplificados ou então estes foram resolvidos com a colaboração dos colegas, fomentando novamente o espírito de partilha e coesão no grupo.

Gostaria que a participação dos encarregados de educação tivesse sido mais enfática e constante, porém, quando solicitada a sua colaboração, as respostas positivas advinham sempre dos mesmos. Sendo este um fator essencial e determinante na valorização do meu trabalho, bem como nas aprendizagens preconizadas pelos seus filhos, também acabava por destabilizar os restantes alunos por não sentirem o apoio e acarinamento das suas famílias.

Pela primeira vez, senti a real responsabilidade de planificar sozinha, tendo de avaliar cada situação criticamente sem o apoio ou auxílio de nenhuma colega, no entanto, este fator também se verificou determinante para a minha formação, atendendo a que no futuro saberei que, apesar dos meus receios e anseios, terei de estar empenhada em resolver qualquer possível eventualidade. Neste sentido, considero que a planificação e a organização em grupo da atividade a ser desenvolvida com a Comunidade Educativa traduziu-se numa mais-valia para nós, pois, comparando a diversidade e a singularidade das nossas turmas, pudemos definir um programa que fosse benéfico e profícuo para todos os grupos e para a comunidade educativa.

O trabalho desenvolvido com a comunidade educativa teve por base a inclusão, sendo esta a grande problemática deste grupo, todavia, apesar de o tempo de investigação ser reduzido comparado com o desejado, posso afirmar que este surtiu algum efeito no grupo, pois, por fim, vários alunos já não apresentavam certas atitudes negativas perante os colegas, sendo que estes também já não se recusavam a realizar as atividades propostas, considerando que até passaram a atribuir sugestões e opiniões referentes a cada conteúdo.

Considerações Finais

Nesta fase final do relatório, considero pertinente retomar a perspectiva da edificação da identidade docente, na medida em que esta foi uma constante na minha intervenção pedagógica. Ao longo desta intervenção prática, foram imensas as aprendizagens realizadas e os conhecimentos adquiridos. Sim, porque, ao ensinarmos, também aprendemos, bem como também se aprende consoante os interesses demonstrados pelos alunos durante este processo. Neste sentido, foram-se construindo competências sociais, pessoais, éticas, reflexivas, investigativas e cognitivas, contribuindo assim para a construção da minha identidade profissional como futura docente.

Considerando que detive a opção de seleccionar uma das vertentes de modo a realizar o meu estágio, não me arrependo de ter optado pela vertente do 1.º Ciclo, na medida em que esta intervenção potencializou-me uma panóplia de interações ativas e participativas, tanto com os alunos como com os restantes agentes educativos. De salientar que, apesar da existência de um currículo formal neste nível de ensino, todos os docentes detêm liberdade para o adequar, de acordo com os interesses e necessidades das crianças. Neste sentido, posso afirmar que a abordagem à pedagogia de projeto verificou-se numa mais-valia, tanto para mim como para os alunos, atendendo a que estes pesquisaram e adquiriram novos conhecimentos, de acordo com as suas aspirações.

O facto de ter concretizado o estágio pedagógico sozinha tornou-se num desafio que veio demonstrar, numa fase de redescoberta, as minhas reais potencialidades e desafios, pois, passei a sentir a real responsabilidade de assumir um grupo de alunos, devendo concretizar uma prática educativa, através de metodologias ativas, cooperativas e, acima de tudo, diferenciada, atendendo à necessidade de cada criança e do grupo num todo.

Em termos práticos, penso ter preconizado uma intervenção pedagógica de qualidade, consciente de que poderia ter aperfeiçoado algumas das estratégias implementadas, obtendo um bom *feedback* dos alunos e da professora cooperante.

Em suma, esta formação inicial, que teve a duração de cinco anos, tornou-se num culminar de um percurso muito intenso e enriquecedor, fazendo-me acreditar numa educação mais flexível e atenta às necessidades e interesses dos alunos. Porém, espero que esta etapa, que agora se encerra, seja o início de uma outra, caracterizada pelo

começo de uma vida profissional com novas metas e expectativas, consciente de que o período de formação não se fechou, pois um bom docente estará em constante formação, atento à evolução da sociedade e das responsabilidades inerentes ao papel desempenhado pela escola na mesma.

Referências

- Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais. (2003). *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula – Relatório Síntese*. Retirado de: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practices/inclusive-education-and-classroom-practices>
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2010). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. (2.^a ed.). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Almeida, M. (2002). “Como se trabalha com projetos” (Entrevista), in *Revista TV ESCOLA*. Secretaria de Educação à Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 22.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: edições 70.
- Becker, F. (1992) *O que é construtivismo?*. Revista de Educação AEC, Brasília, vol. 21, 83, 7-15.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação: Um guia para a pesquisa em ciências e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para Aprender - Introdução à Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Porto: Areal Editores.
- Bogdan, N. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

- Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Nova Era, Quarteto Editora.
- Brazão, P. (2011). *Tecnologias de informação e comunicação em contexto pedagógico: um olhar sociocultural para o uso dos weblogs*. In C. Fino (Ed), V Colóquio CCCS-DCE – Uma- Pesquisar para mudar (a educação), (pp.355-367). Funchal: CIE-Uma.
- Caldeira, M. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Carvalho, J. (1999). *O Ensino da Escrita da teoria às práticas pedagógicas*. Instituto de Educação e Psicologia. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. (4.^a ed.). London, Routledge.
- Correia, L. (2008). Inclusão e Necessidades Educativas Especiais Um guia para educadores e professores. In L. Correia. *Capítulo 2 Princípios gerais para a construção de uma escola contemporânea* (pp.33-42). Coleção Necessidades Educativas Especiais (2.^a ed.). Porto Editora.
- Costa, A. (1998). *Uma escola inclusiva a partir da escola que temos*. Seminários e Colóquios. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal – uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: IEP – Universidade do Minho.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Revista Psicologia. Educação e Cultura, vol. XIII, 2, 335-379. Retirado de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>.

- Dewey, J. (1959). *Como pensamos – Como se Relaciona o Pensamento Reflexivo com o Processo Educativo: uma reexposição*. (3.^a ed.). São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dias, C. (2009). “*Olhar com Olhos de Ver*”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43 (1), 175-188. Imprensa da Universidade de Coimbra. Retirado de: <https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/4756/1/12%20-%20Olhar%20com%20Olhos%20de%20Ver.pdf>
- Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes – uma estratégia de formação de professores*. (2.^a ed.). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1992). *Pedagogia, Ciências da Educação?* Porto: Porto Editora Lda.
- Estrela, M. & Estrela, A. (1997). *Perspectivas actuais sobre a formação de professores*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Fernandes, A. (2006). *Projeto Ser Mais: Educação para a Sexualidade Online*. Tese de Mestrado em Educação Multimédia. Porto: Faculdade de Ciências Universidade do Porto. Retirado de: http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/tese_completa.pdf
- Fino, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*. 2 (14), 273-291. Retirado de: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>
- Fino, C. (s.d). *Inovação e Invariante Cultural*. Universidade da Madeira.
- Freire, S. (2008). *Um olhar sobre a inclusão*. *Revista da Educação*. vol. XVI, 1, 5-20.
- García, M. (1999). *Formação de Professores - Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, LDA.
- Graves-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Hernández, F. (1998) *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed.
- Houaiss, A. (2001). *Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores: concepções e práticas de orientação*. Departamento da Educação Básica: Ministério da Educação.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M. Flores & A. Simão (Org.). (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e práticas*. (pp.39-59) Portugal: Edições Pedagogo.
- Kuhne, G. & Quigley, A. (1997). Understanding and Using Action Research in Practice Settings. In A, Quigley & G, Kuhne (Orgs.). *Creating Practical Knowledge Trough Action Research: Posing Problems, Solving Problems, and Improving Daily Practice* (pp. 23-40). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Lessard-Hérbert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Epistemologia e Sociedade.
- Lima, L. (1992). *A escola como Organização e a participação na Organização Escolar*. Braga. Universidade do Minho.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um guia prático para o professor*. Lisboa. LIDEL.
- Lopes, J.& Silva, H. (2010). *O Professor Faz a Diferença*. Lisboa: Lidel Edições Técnicas.
- Magalhães, J. (1999). “ Um apontamento para a história do manual escolar – entre a produção e a representação”. In R. Castro (Org.). *Manuais escolares, estatuto, funções, história*. Actas I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

- Marcelo, C. (2009). *A Identidade Docente: constantes e desafios*. Formação Docente, 1,1, 109-131.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Melo, L. (2011). *Currículo, práticas educativas e diferenciação pedagógica no pré-escolar e no 1º ciclo*, Dissertação de Mestrado. Ponta Delgada.
- Mendonça, M. (1994). *A educadora de infância traço de união entre a teoria e a prática*. Lisboa: Edições Asa.
- Mesquita-Pires, C. (2010). *A Investigação - ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente*. EDUSER: Revista de Educação, vol. II (2), 66-83.
- Mialaret, G. (1991). *A formação dos professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo*. (4ª ed.). Mem Martins: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2007). *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*. Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Coleção Teses 11. ISPA Lisboa.
- Nascimento, M. (2007). *Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial*. Revista portuguesa de pedagogia. 41, 2, 207-218.
- Niza, S. (1998). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1ºciclo do ensino básico - Movimento da Escola Moderna*. Inovação, 11, 77-98. Retirado de:

http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_d_01_org_social_trab_aprend1ceb_sniza.pdf

- Niza, S. (2007). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In J. Formosinho. (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (3ª ed.). Edição. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995a). Formação de professores e formação docente. In Nóvoa, A. *Os professores e a sua formação* (pp. 15-34). Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1995b). *Vida de professores*. (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (Org.), Hameline, D., Sacristán, J., Esteve, J., Woods, P. & Cavaco, M. (1992). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.), Lino, D. & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (3.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. & Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Papert, S. (1996). *A Família em Rede*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Parente, C. (2002). Observação: um percurso de formação, prática e reflexão. In Oliveira Formosinho. *A Supervisão na Formação de Professores – da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Peças, A. (1999). Uma Cultura para o Trabalho de Projecto. In *Escola Moderna*, 6, 5, 56-61.
- Pelizzari, A., Kriegl, M., Baron, M., Finck, N. & Dorocinski, S. (2002). *Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel*. Revista Educação. Curitiba, 1 (2), 37-42.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Perrenoud, P. (2007). *Pedagogia Diferenciada: das intenções à acção*. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. São Paulo: Artmed Editora.
- Piaget, J. (1983). *Seis Estudos de Psicologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Ribeiro, C. (2006). *Aprendizagem Cooperativa: uma Estratégia para Aquisição de algumas Competências Cognitivas e Atitudinais definidas pelo Ministério da Educação*. Dissertação de mestrado. Trás-os-Montes: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Retirado de: <http://repositório.utad.pt/handle/10348/35>
- Rodrigues, D & Rodrigues, L. (2011) Educação Inclusiva dos conceitos às práticas de formação. In D. Rodrigues. *Capítulo IV Formação de Professores e Inclusão: Como se reformam os reformadores?* (pp. 89-108). Coleção Horizontes Pedagógicos (2.^a ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular – fundamentos e práticas*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*. Revista Lusófona de Educação, 5, 127-142.
- Scardua, M. V. (2008). *A Inclusão e o Ensino Regular*. Revista FACEVV, 1 (2), 85-90. Retirado de: <http://www.facevv.edu.br/Revista/01/A%20INCLUS%C3%83O%20E%20O%20ENSINO%20REGULAR.pdf>
- Silva, M. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes. Metodologias de investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação. Retirado de: <file:///C:/Users/Fatima/Downloads/3412-8315-1-PB.pdf>
- Silva, M. (2011). *Gestão das aprendizagens na sala de actividades*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Silva, M. (2013). *Prática Educativa, Teoria e Investigação* 27, (pp. 283-304). interacções retirado de: <http://www.eses.pt/interaccoes>

- Smole, K., Rocha, G., Cândido, P. & Stancanelli, R. (1998). *Era uma vez na matemática – uma conexão com a literatura infantil*. São Paulo: IME-USP
- Tavares, J. & Alarcão, I. (1985). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra. Almedina.
- Tomilson, C. (2008) *Diferenciação Pedagógica e diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. 18ª Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das necessidades Educativas Especiais* – Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade.
- Viana, F. (2009). *O Ensino da Leitura: A Avaliação*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.
- Vygotsky, L. (1991). *A Formação Social da Mente*. Brasil: Livraria Martins Fontes.
- Welfort, M. (1983). *A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora*. (7ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Winter, R. (1996). Some Principles and Procedures for the Conduct of action Research in Zubert-Skerritt, O. *New Directions in action Research*. London: Falmer Press.
- Xavier, S. (2010). *O movimento da escola moderna e o ensino da literatura – uma experiência em contexto de sala de aula*. Mestrado em Literatura Portuguesa. Especialização em Literatura Infanto-Juvenil. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Retirado de: http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/723/1/msc_smrcxavier.pdf
- Zabalza, M. (1994). *Diários de aula - Contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Referências Normativas

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro

Decreto-Lei n.46/86, de 14 de outubro

Decreto-Lei n.43/86, de 26 de setembro

Decreto-Lei n.115-A98, de 4 de maio

Apêndices

Pasta – Estágio Pedagógico em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Apêndices A –

Apêndice A – Planificação n.º 1

Apêndice B – Planificação n.º 2

Apêndice C – Planificação n.º 3

Apêndice D – Planificação n.º 4

Apêndice E – Planificação n.º 5

Apêndice F – Planificação n.º 6

Apêndice G – Planificação n.º 7

Apêndice H – Diário de Bordo n.º 1

Apêndice I – Diário de Bordo n.º 2

Apêndice J – Diário de Bordo n.º 3

Apêndice K – Diário de Bordo n.º 4

Apêndice L – Diário de Bordo n.º 5

Apêndice M – Diário de Bordo n.º 6

Apêndice N – Diário de Bordo n.º 7

Apêndice O – Diário de Bordo n.º 8

Apêndice P – Convite de participação à Ação com a Comunidade Educativa aos pais

Apêndice Q – Programa do Projeto de Intervenção à Comunidade Educativa